UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI PROTECȚIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAȚIEI CERCETĂRII TINERETULUI ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAȘI

Elena TIRON
COORDONATOR

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

III326 286
BCU IAȘI

PERFORMANTICA

III326 286
BCU IASI

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Investeşte în oameni!

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară: 1 „Educatia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie: 1.3 "Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare"
Titlul proiectului: "EDU TEHNIC FORMA PLUS"
Cod Contract: POSDRU/19/1.3/G/33739
Beneficiar: UNIVERSITATEA TEHNICĂ "GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Elena TIRON (coordonator)

697098

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

0 000010 88290 BCU IAŞI

PERFORMANTICA
2011, IAŞI

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARA "M. EMINESCU" • IAŞI • 17. MAI 2019 ADO

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Editura PERFORMANTICA
Institutul Naţional de Inventică, Iaşi
performantica@inventica.org.ro
Iaşi, Campusul Universitar "Tudor Vladimirescu",
Corp T24, Etaj 1, CP 2002, OP 10, Iasi
Tel/fax: 0232-214763

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României

TIRON, Elena (coordonator)
MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI /
Elena TIRON- Iaşi: Performantica, 2011
ISBN: 978-973-730-868-9

Consilier editorial:
Prof. univ. dr. Traian D. Stănciulescu

Secretar editorial:
Octav Păuneţ

Coperta:
Carmen Anton

EDITURĂ ACREDITATĂ DE CNCSIS BUCUREŞTI, 1142/30.06.2003
Copyright © 2011
Toate drepturile asupra acestei ediţii sunt rezervate autorilor

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Investeşte în oameni!

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară: 1 „Educatia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie: 1.3 "Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare"
Titlul proiectului: "EDU TEHNIC FORMA PLUS"
Cod Contract: POSDRU/19/1.3/G/33739
Beneficiar: UNIVERSITATEA TEHNICĂ "GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

MANAGEMENTUL CLASEI DE ELEVI

Introducere

Managementul, fiind una dintre cele mai vechi arte şi cele mai noi ştiinţe răspunde tot mai prezent, în tot mai multe domenii necesităţilor crescânde de organizare, coordonare, conducere dar şi de reuşită a activităţii din societatea post-modernă, pândită de tot mai mulţi "monştri" ai incertitudinii şi disoluţiei.Vechimea artei manageriale, consemnată odată cu apariţia scrierilor sumeriene este dată de necesitatea acesteia iar actualitatea ştiinţei managementului demonstrează peste timp complexitatea acestui domeniu de cercetare. De la managementul economic care a pus bazele managementului, la cel social, politic, cultural, educaţional la domenii din ce în ce mai neconformiste cum ar fi managementul învăţării, al comunicării, al rezolvării conflictelor, al spaţiului, timpului, al prezentului şi viitorului, al propriei persoane s-au scurs 19 secole. Direcţiile evolutive ale managementului le secondează pe cele ale dezvoltării ştiinţelor economice, sociologice, psihologice, ale educaţiei, ale comunicării, învăţării, apropiindu-se şi indepătându-se în acelaşi timp de obiectul şi metodele lor de cercetare.
Managementul educaţional şi cel subsumat, al clasei de elevi , deşi a apărut mai târziu decât managementul economic îşi defineşte treptat conturul unei ştiinţe interdisciplinare la interacţiunea dintre psihologie, pedagogie, sociologie, filozofie, economie, ştiinţele comunicării, ştiinţele rezolvării conflictelor, etc Corpul propriu de cunoştinţe, metodologia specifică, normele şi legile proprii recomandă managementul educaţional şi pe cel al clasei de elevi ca pe o ştiinţă tânără dar cu experienţă milenară.
Sistemul educaţional este unul dintre cele mai vaste subsisteme ale societăţii şi nu doar din acest punct de vedere este mai dificil de managerizat după criteriile coordonării resurselor umane, materiale şi financiare, al rezultatelor eficiente dar mai ales al satisfacţiei partenerilor principali: profesorii şi elevii.
Managementul clasei de elevi are funcţii similare cu cele ale managementului educaţional : de proiectare, organizare, coordonare, consiliere, conducere,evaluare a activităţii educaţionale şi a factorilor educaţionali la nivelul clasei de elevi, fiind o reflectare a managementului educaţional la specificitatea clasei de elevi.
Lucrarea ***Managementul clasei de elevi*** prin contribuţia celor trei autori ai ei : conf.dr. Elena Tiron, cercetător ştiinţific dr. Dan Gabriel Sîmbotin şi prof.gr.did. I, dr. Irina Isabela Savin filtrează şi îmbină experienţa din învăţământul universitar, cu cea din domeniul

cercetării ştiinţifice şi nu în ultimul rând cu experienţa practicii educaţionale. Este o întâlnire necesară şi benefică care s-a finalizat într-o nouă viziune cuprinzătoare şi utilă asupra managementului clasei de elevi, asupra crizei manageriale din clasa de elevi, cu sensurile ei multiple, aglutinate într-un conglomerat pozitiv-negativ.

Primul capitol abordează *Conceptul de management, şcoli şi orientări manageriale* pentru a putea face diferenţierile necesare între management şi conducere, administraţie, leaderschip şi pentru a urmări evoluţia managementului de la aspectele sale economice, mecaniciste, microscopice, la cele macroscopice, sociale, psihologice, psihociale şi sistemice Abordările actuale ale managementului- cognitivă, psihanalitică şi evoluţionistă- raportează omul organizaţional la mişcările cognitiviste din celelalte ştiinţe socio-umane psihologie, pedagogie, sociologie, la rădăcinile sae inconştiente, investind organizaţia cu capacitatea de a învăţa şi a se autoregla

Managementul educaţional şi cel al clasei de elevi au ca domeniu de acţiune educaţia şi implicit clasa de elevi, îşi păstrează caracterul interdisciplinar al managementului ca ştiinţă , priveşte într-o perspectivă sistemico-situaţională activităţile de proiectare, planificare, organizare, consiliere, evaluare educaţională, cu scopul rezolvării disfuncţionalităţilor inerente sau al crizelor posibile.

Capitolul al doilea *Tipuri de culturi organizaţionale* caracterizează cele mai cunoscute tipuri de culturi manageriale, le analizează şi le diferenţiază cu scopul identificării tipului specific al culturii manageriale din sistemul de învăţământ românesc real dar şi cel dezirabil. Diferenţele de convergenţă dintre cele două tipuri de culturi manageriale creează spaţiul problematic de transformare a culturii de rol dominantă în sistemul de învăţământ românesc actual în cultura managerială dezirabilă, participativă a sarcinii, a angajamentului.

Capitolul al treilea se preocupă de *Activităţile manageriale ale profesorului* : decizia, previziunea, dirijarea, evaluarea şi reglaea managerială punând accentul pe dezvoltarea capacităţilor decizionale ale profesorului, pe descentralizarea sistemului educaţional.

Capitolul al patrulea este centrat pe clasa de elevi care constituie obiectul disciplinei manageriale abordate, analizând structurile de activitate, de comunicare, de influenţă,şi conducere. Stilurile de conducere clasificate după criterii diferite sunt adaptate sistemului educaţional, în aşa fel încât să scoată în evidenţă gradul de eficienţă şi satisfacţie superior al stlurilor participative, delegatorii, motivante.

Capitolul al cincilea accentuează *Structura dimensională a managementului clasei de elevi* analizând pârghiile de acţiune managerială asupra dimensiunilor socio-afectivă, motivaţional-atitudinală, proiectivă şi structurală a clasei de elevi.

Capitolul al şaselea este centrat pe ideea profesorului-manager care îmbină rolurile informaţionale cu cele relaţionale şi decizionale, care nu este doar expert al procesului de predare-învăţare-evaluare ci din ce în ce mai mult agent- motivator, consilier, lider, model. Dar aceste noi roluri şi funcţii ale profesorului nu sunt în mod facil realizabile ci întâmpină dificultăţi şi blocaje de natură perceptivă, cognitivă, emoţională, de mediu, culturală care pot fi depăşite prin profesionalizarea managerială a profesorului.

Capitolul al şaptelea se ocupă de cunoaşterea colectivului de elevi dar şi de tehnologia de intervenţie psihosocială asupra acestuia. Metodele clasice sunt îmbinate cu cele moderne, cele psihologice cu cele psihosociologice dar şi cu cele psiho şi socioterapeutice

Capitolul al optulea *Managementul de succes* defineşte principiile, mecanismele şi domeniile manageriale ale succesului, nucleul asigurării succesului individual şi organizaţional fiind resursele umane profesioniste, proactive, motivate.

De partenerii educaţionali : elevi, profesori, părinţi, inspectori, miniştri depinde dezlegarea nodului gordian al managementului educaţional, în aşa fel încât şcoala românească să devină un spaţiu de viaţă, dinamic, echilibrat, roditor, atât pentru elevi cât şi pentru societate.

Lucrarea se adresează studenţilor care sunt antrenaţi în studiul domeniului ştiinţelor educaţiei, dar şi dascălilor, din toate domeniile, şi nivelele educaţionale, şi tututror celor interesaţi. Managementul clasei de elevi priveşte în interacţiune aspectele teoretice ale diferitelor şcoli şi orientări manageriale, cu cele aplicative, necesare consolidării şi evaluării cunoştinţelor studenţilor, care se pregătesc pentru a deveni profesori, dar şi cu cele practice necesare desfăşurării practicii educaţionale a acestora.

Autorii au aşteptat-nu puţin timp- producerea acestei întâlniri între interesele lor creatoare şi aşteaptă cu mai mare emoţie întâlnirea benefică cu publicul cititor.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

CUPRINS

I. CONCEPTUL DE MANAGEMENT. ORIENTĂRI ŞI ŞCOLI MANAGERIALE (Elena TIRON)

I.1. Termenul de management
I.2. Scurt istoric al managementul
I.3. Orientări şi şcoli manageriale
I.4. Orientări actuale in management
I.5. Managementul clasei de elevi – definiţii şi diferenţieri conceptuale

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

II. TIPURI DE CULTURI ORGANIZAŢIONALE(Elena TIRON)

II.1. Definiţia culturii organizaţionale
II.2. Etape de dezvoltare
II.3 Structura culturii organizaţionale
II.4. Funcţiile culturii organizaţionale
II.5. Clasificarea tipurilor de culturi organzaţionale
II.6. Organizarea sistemului educaţional românesc şi cultura sa managerială

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

III. ACTIVITĂŢI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI(Elena TIRON)

III.1. Decizia
III.2. Previziunea: prognoza, proiectarea, programarea
III.3. Organizarea
III. 4. Dirijarea-conducerea şi coordonarea
III.5. Evaluarea şi reglarea managerială

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

IV. CLASA DE ELEVI(Elena TIRON)

IV.1. Grupul. Clasificarea grupurilor umane
IV.2. Grupul psiho-social, mic, restrâns
IV.3. Colectivul de elevi
IV.4.Structura clasei de elevi
IV.5. Dinamica proceselor de grup din clasa de elevi

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

V. STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI (Elena TIRON)

V1. Stilul de conducere-leadership,
V2. Climatul psihosocial al grupului,
V3. Moralul grupului,
V4. Coeziunea,
V5. Conformismul şi devianţa,
V.6. Conflictele intergrupale

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

VI. PROFESORUL-MANAGER(Elena TIRON)

VI.1. Rolurile profesorului-manager
VI.2. Bariere manageriale ale profesorului
VI.3. Personalitatea managerială a profesorului

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂR(Dan Gabriel SIMBOTIN)

VII. CUNOAŞTEREA COLECTIVULUI DE ELEVI. TEHNOLOGIA INTERVENŢIEI PSIHOSOCIALE ASUPRA COLECTIVULUI DE ELEVI*(Elena TIRON)*

VII.1. Obiectivele cunoaşterii clasei de elevi
VII.2. Metode şi tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi
VII.3. Tehnicile sociometrice
VII.4. Consilierea eduaţională

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

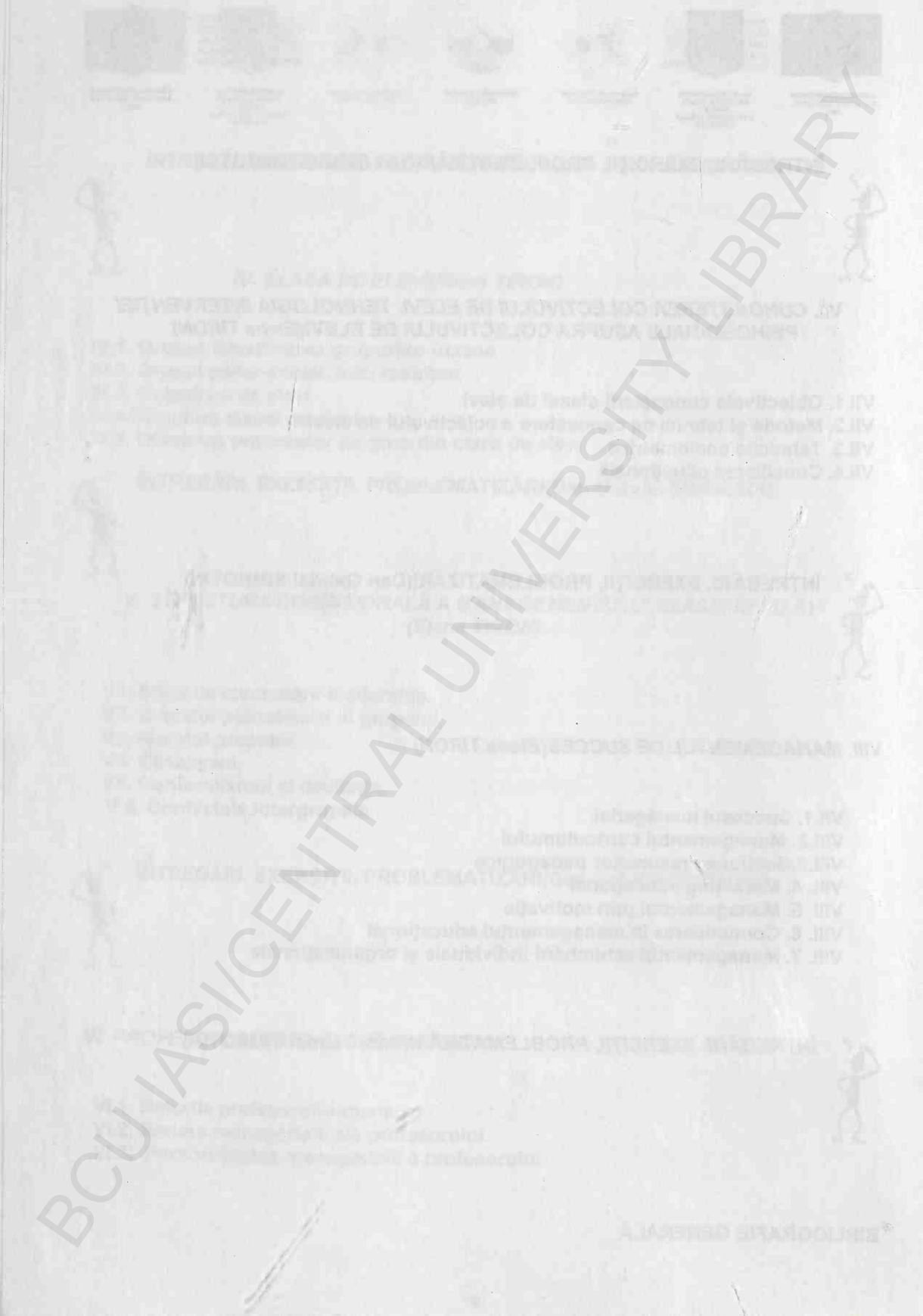
VIII. MANAGEMENTUL DE SUCCES(Elena TIRON)

VII.1. Succesul managerial
VIII.2. Managementul curriculumului
VIII.3.Gestiunea resurselor pedagogice
VIII. 4. Marketing educaţional
VIII. 5. Managementul prin motivaţie
VIII. 6. Comunicarea în managementul educaţional
VIII. 7. Managementul schimbării individuale şi organizaţionale

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI(Dan Gabriel SIMBOTIN)

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY


BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Ora de consiliere"

prof.-ing., dr. **Savin Irina-Isabella**
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ştefănescu " Iaşi

I. Diferenţieri conceptuale – despre consiliere în evoluţia istorică a activităţii educaţionale în şcoală

II. Prezentarea teoretică a activităţii educaţionale la ora de consiliere şi a activităţii educaţionale extracurriculare

III. Ora de consiliere

a) Obiective / competenţe
b) Conţinuturi
c) Strategii
d) Activităţi desfăşurate de diriginte şi elevi
e) Evaluarea activităţii educaţionale
f) Aplicaţii practice – proiecte educaţionale
g) ANALIZA SWOT a modului de organizare a activităţii de consiliere şi orientare

IV. Portofoliul profesorului- consilier

a) Prezentarea şcolii
b) Fişe diverse utile pentru profesorul consilier
c) Planificarea activităţilor din cadrul ariei curriculare„**Orientare şi Consiliere vocaţională**"
d) Unităţile de competenţă pentru profesor / profesorul consilier din Standardul de Pregătire Profesională
e) Importanţa menţinerii parteneriatului şcoală-familie

V. Relaţia profesor - consilier / mentor – student practicant

a) Mentor – competenţe, coordonator al activităţii educativ - didactice
b) Cunoaşterea importanţei orei de consiliere de către studenţi

Anexe

Bibliografie

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I. CONCEPTUL DE MANAGEMENT. ORIENTĂRI ŞI ŞCOLI MANAGERIALE

I.1. Termenul de management

Context teoretic

Etimologia termenului de management (Cf. E. Joiţa, 2000) provenită din lat. *manus-agere* (mână, manevrare, pilotare, conducere, strunirea cailor), fr. *manege*; it. *maneggio*; engl. *to manege* (a reuşi, a conduce, a rezolva, a face faţă, a dirija, a izbuti, a struni elemente pentru un ţel, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a reuşi, a se pricepe să, a cârmui, a duce la bun sfârşit,); engl. *management* (activitatea / arta de a conduce, abilitate, organizare, reuşita in atingerea obiectivelor, adaptarea deciziilor optime în proiectarea şi realizarea proceselor); engl. *manager* (conducător, administrator, director, coordonatorul unei echipe,) a determinat în decursul istoriei o multitudine de sensuri şi semnificaţii. De la a acţiona cu mâna până la a pilota, de la a face faţă până la a stăpâni, de la strunirea cailor până la adaptarea soluţiilor optime drumul managementului a traversat 19 secole. Pe acest parcurs cele mai frecvente semnificaţii etimologice ale termenului au fost cele de **conducere, organizare, reuşită.** Implicarea mâinii, a abilităţii, a priceperii face trimitere la **arta managerială mult mai veche decât ştiinţa managementului.**

Aceasta este evoluţia etimologică pe care a suportat-o conceptul de management până ce s-a ajuns la o definiţie consacrată, definiţie pe care o regăsim şi în Dicţionarul Explicativ al Limbii Române astfel: „**Management** s. n. Activitatea şi arta de a conduce. **2.** Ansamblul activităţilor de organizare, de conducere şi de gestiune a întreprinderilor. **3.** Ştiinţa şi tehnica organizării şi conducerii unei întreprinderi." (DEX) Chiar dacă nu surprinde toate aspectele specifice activităţii manageriale, definiţia subliniază câteva dintre problemele ridicate de definirea managementului. În primul rând, în pofida multiplelor demersuri teoretice prin care s-a dorit scientizarea acestuia, el rămâne la intersecţia dintre artă şi ştiinţă, dintre activitatea instinctual-practică şi tehnică riguros aplicată. Cea de-a doua problemă specifică acestui termen este cea care se referă la contextul în care îl putem folosi. Iniţial termenul management era folosit, aşa cum reiese şi din definiţie, doar în relaţie cu activităţile specifice instituţiilor referindu-se la conducerea acestora. Explozia conceptuală şi aprofundările de tip teoretic din domeniul managementului specifice ultimilor ani au modificat aria referenţială a termenului. Termenul este folosit astăzi în domenii variate vizând subiecte diverse începând de la activităţi de tip economic şi terminând cu problematica umană. De aceea expresii de tipul „managementul timpului", „self-mangement", „managementul stresului", „managementul informaţiilor" etc. sunt expresii comune, cotidiene şi depăşesc cu mult limita impusă de definiţia clasică a termenului.

Prin urmare o definiţie completă trebuie să nu limiteze managementul la un demers de natură ştiinţifică şi să depăşească limita impusă de cadrul economico-financiar pe care îl au definiţiile clasice. În cazul acesta referentul ar trebui să fie mult mai vast pentru că demersul managerial poate fi aplicat oricărui sistem, fie acesta economic, biologic sau informatic. Pornind de aici, vom privi termenul „management" dintr-o perspectivă mult mai largă definindu-l ca orice activitate conştientă de control sau organizare realizată într-un mod judicios, cu scopul de a se ajunge la o finalitate pozitivă, depăşindu-se prin aceasta o stare inerţială predominat negativă a unui sistem.

I.2. Scurt istoric al managementului

De la apariţia scrisului până la dezvoltarea primelor orientări şi şcoli manageriale au fost inventate şi aplicate diferite metode, tehnici, concepte, principii care s-au regăsit mai târziu în ştiinţa managementului. Dacă aceasta a apărut la inceputul secolului al XX- lea, preocupările oamenilor, a conducătorilor pentru organizarea muncii, pentru creşterea eficienţei ei au existat dintotdeauna. Redăm în continuare un tablou semnificativ al evenimentelor de tip managerial care au pregătit apariţia ştiinţei managementului, în epoca modernă (Cf. J. E. Perkins, 1999).

Anii	Evenimente sau publicaţii
5000 BCE	Sumerienii au dezvoltat scrisul şi prin aceasta *păstrarea documentelor.*
4000	Egiptenii identifică nevoia de a *planifica, organiza şi controla.*
2700	Egiptenii identifică nevoia *onestităţii şi fair play-ului* în management.
2600	Egiptenii creează *descentralizarea* în organizare.
2000	Egiptenii identifică nevoia de a *înregistra informaţiile în scris.* Încep sa folosească şi sfaturile administrative.
c. 1755	HAMMURABI (1792-c. 1750) utilizează scrisul pentru controlul activităţii, stabileşte *salariul minim* şi recunoaşte că responsabilitatea nu poate fi transferată.
1600	Egiptenii încep să *centralizeze* instituţiile.
c. 1290	MOSES (c. 1350-1250) demonstrat o îndemânare deosebită în *selecţie antrenare şi organizare.* El utilizează principiile manageriale ale delegării şi ale excepţiei.
1100	Chinezii identifică nevoile de *organizare, planificare, direcţionare şi control.*
600	NEBUCHADNEZZAR II (c. 600-562) utilizează controlul producţiei şi *salarizarea stimulativă.*
538	CYRUS THE GREAT (590-529) identifică nevoile de *relaţionare umană.* De asemenea a folosit studiile de mişcare, schiţele şi materiale concepute manual.
500	LAO TZU's (570-?) instrucţiuni privind leadership-ul şi guvernarea în *Tao Te Ching* descriind ceea ce este cunoscut ca *autoorganizare* în terminologia modernă. Capitolul al XVII-lea prezintă ideea: Cei mai inteligenţi leaderi aduc rezultate fără să se cunoască modalitatea în care influenţează. Cei mai puţin inteligenţi vor să-i motiveze pe ceilalţi prin apeluri la loialitate, onoruri, autointeres sau flatare.
500	Chinezii identifică *principiul specializării.*
500	SUN TZU scrie despre nevoia de a planifica, direcţiona şi organiza în *Arta Războiului*
400	SOCRATES (c. 469-399) enunţă credinţa că deprinderile manageriale pot fi aplicate *universal.*
400	XENOPHON (?- c. 355) recunoaşte managementul ca o *artă separată.*
350	PLATON (428-354) enumeră *principiile specializării.*
328	ARISTOTEL (364-322), în lucrarea sa Politica specifică că *bărbatul este superior femeii,* ca parte a ierarhiei naturii cu omul în vârf. El ajunge la concluzia că *unii*

oameni sunt prin natură liberi alţii sclavi si acesta este motivul pentru care sclavia este utilă şi dreaptă.

325 ALEXANDER THE GREAT (355-323) utilizează în mod eficient conducerea (staff-ul).

322 MENCIUS (c. 372-289) descrie nevoia pentru *sistematizare şi standard.*

175 MARCUS PORCIUS CATO (234-149) utilizează *descrierile meseriilor.*

50 MARCUS TERENTIUS VARRO (116-27) utilizează specializarea în meserie.

20 A.D. ISUS HRISTOS (4 BCE-30 A.D.) demonstrează abilităţi în construcţia *echipei de lucru, relaţii umane, unitatea conducerii şi normele*. (Regulile de aur).

284 GAIUS AURELIUS DIOCLETIAN (245-313) Scrie despre *delegarea autorităţii.*

900 MUHAMMAD al-FARABI (c. 870-950) creează o *listă a caracteristicilor leader-ului.*

1100 ABU HAMID AL-GHAZALI (1058-1128) creează o listă a caracteristicilor *manager-ului.*

1244 Frăţia milei (or Misericordia) încep operaţiile în Italia, punând bazele a celei mai vechi *organizaţii non-profit.* În prezent are 6000 de membri.

1274 THOMAS AQUINAS (1227-1274) moare. Cel mai mare gânditor al scolasticii susţine *dreptul divin al regelui.*

1395 FRANCISCO Di MARCO contabilizează costurile.

1410 SORANZO BROTHERS ţine *jurnal de intrări şi ieşiri.*

1436 Arsenalul Veneţiei utilizează *contabilitatea costurilor, verificările şi balanţele pentru control, inventarul componentelor, interschimbul între componente, utilizează liniile de ansamblare, personal pentru management, standardizarea parţilor, controlul inventarului, şi controlul costurilor.*

1455 JOHAN GUTENBERG (c. 1400-1468) din Mainz, *inventează tiparul mobil şi metodele moderne de imprimare.*

1494 LUCA PACIOLI (1454-1520) din Genoa descrie borderoul (jurnal contabil)cu dublă intrare.

1503 Coroana spaniolă acceptă sclavia în coloniile americane.

1513 NICCOLO MACHIAVELLI (1469-1527) in *Principele* descrie pentru *leaderi cum să utilizeze puterea pentru a-şi atinge scopurile.*

1517 MARTIN LUTHER (1483-1546) bate cele 95 de teze pe uşa catedralei din Wittenberg, Germany, act care reprezintă începutul rupturii de Biserica Catolică.

1600s Începe transferul de sclavi africani în Coloniile britanice din America.

1600 GALILEO GALILEI (1546-1642) revoluţionează ştiinţa şi încearcă să includă *metodologia ştiinţifică între metodele de căutare a adevărului.*

1660 JOHN MILTON (1608-1674) dedică aproape douăzeci de ani din viaţa sa literară pamfletelor politice prin care *critică dreptul divin al regalităţii.*

1651 THOMAS HOBBES (1588-1679) precizează în *Leviathan*-ul că *adevărata natură umană este egoistă brutală şi se află într-o continuă stare de război.*

1656 JAMES HARRINGTON (1611-1677). Prezintă în *Oceana* doctrina sa prin care supremaţia politică urmează forma naturală de *supremaţie prin propietate.*

1670 King George II acordă privilegii către „Governor and Company of Adventurers trading into Hudson's Bay," Astfel Hudson Bay Company, este *prima corporaţie.*

1690 JOHN LOCKE (1632 -1704) prezintă în *Essay on Civil Government* viziunea sa despre *contractul social* şi a argumentat ideea că puterea guvernamentală poate fi limitata de termenii contractului.

1700 ISAAC NEWTON (1642-1727) inventează calculul şi multe legi ale fizicii fiind unul dintre *pilonii de bază din punct de vedre ştiinţific pentru "revoluţia industrială".*

1742 JOHN WOOLMAN (1720-1772) lupta pentru libertatea sclavilor şi pentru independenţă.

1762 JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712-1778) în *Contractul social* expune doctrina despre suveranitatea absolută şi inalienabilă a poporului asupra agenţiilor guvernamentale, ereditare sau prin alegeri. Gândirea sa inspiră *Declaraţia drepturilor omului şi Revoluţia franceză.*

1776 Thomas Jefferson prezintă *Declaraţia de Independenţă.*

1776 ADAM SMITH (1723 -1790) Stabileşte disciplina în interiorul economiei scriind *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations.* -Multe concepţii pe care el le promovează devin *axiome ale societăţii capitaliste.*

1776 JEREMY BENTHAM (1748-1832) prezintă *principiile utilitarismului* prin care înţelegte că scopul unei societăţi este de a avea un număr cât mai mare de oameni fericiţi.

1776 THOMAS PAINE (1737-1809) publică *Common Sense* pamflet care demonstrează superioritatea formei de guvernământ republican faţă de monarhie. El a mai scris pamflete prin care a susţinut *drepturile femeii şi abolirea sclaviei.*

1785 THOMAS JEFFERSON (1743-1826) atrage atenţia asupra părţilor interschimbabile într-o fabrică de muniţii din Franţa.

1789 Este ratificată Constituţia SUA

1789 *Revoluţia Franceză*

1798 THOMAS MALTHUS (1776 -1834) precizează în *Essay on the Principle of Population* că *creşterea demografică va aduce la un moment dat pământul în criză acestuia fiindu-i imposibil să mai susţină prin resursele sale atât de mulţi oameni.*

1799 ROBERT OWEN (1771-1858) pune bazele, fabricii de textile New Lanark din Lanarkshire, Scotland. El demonstrează că printre nevoile angajaţilor se află *educaţia şi nevoile sociale.* Deschide prima şcoală de asistente în 1816.

1799 ELI WHITNEY (1765-1825) utilizează metodele ştiinţifice, contabilitatea şi controlul calităţii, dezvoltând ideea părţilor interschimbabile şi recunoscând *nevoia de management.*

1800 JAMES WATT (1736-1819) şi MATTHEW BOULTON (1728-1809) fundează o companie în Soho, Anglia, cu care rafinează şi dezvoltă *standardele procedurilor, metodele de lucru, planificarea activităţilor, timpul standard de lucru, zilele de muncă, petrecerile angajaţilor de Crăciun, bonusul de Crăciun, asigurarea angajaţilor, şi auditul.*

1808 Importarea de sclavi in SUA devine ilegală. Practic aceasta a continuat până la sfârşitul Războiului civil.

1815 DAVID RICARDO (1772-1823) explică în *An Essay on Profits* conceptul economic de *utilitate marginală* discutând despre rentabilitatea operaţiilor. Utilizând o fermă ca exemplu el a arătat ce pământ trebuie utilizat prima dată, care după şi care în

cele din urmă. Cel utilizat la urmă nu aduce profit, ci doar cheltuieli. El a mai precizat că depăşirea crizelor privind profitul poate avea trei surse: o scădere a salariilor, abilităţi mai bune la fermă şi o noi pieţe.

1820 JAMES MILL (1773-1836) analizează emoţiile umane.

1832 CHARLES BABBAGE (1792-1871) arată în *On the Economy of Machines and Manufacturers* că reducerea sarcinilor într-o manufactură, *simplificând activităţile* pe care trebuie să le efectueze un muncitor *creşte productivitatea şi implicit salariile*. El îl anticipează pe Taylor şi liniile de asamblare ale lui Henry Ford.

1832 SAMUEL COLT (1814-1862) deschide o fabrică de arme în Paterson, New Jersey unde perfecţionează interschimbul dintre părţi.

1835 ALEXIS de TOCQUEVILLE (1805-1859) afirmă în *Democracy in America* că ideile privind *libertatea umană* au ajutat la stabilirea unei viziuni a Europei asupra SUA ca fiind o ţară a oportunităţilor nelimitate, a egalităţii şi înţelepciunii politice.

1835 Tâmplarii în Boston intră în grevă pentru *ziua de lucru de zece ore*.

1835 Copii angajaţi în fabrica de mătase Paterson, NJ, intră în grevă pentru a obţine ziua de lucru de 11 ore şi şase zile de lucru pe săptămână.

1836 Cinsprezece mii de muncitoare textiliste intră în grevă în Lowell, Massachusetts pentru a protesta, pentru *plata proasta* pe care o aveau. Sunt uşor înlocuite cu imigranţii săraci care suportau condiţiile mizere.

1848 KARL MARX (1818-1883) şi FRIEDRICH ENGELS (1820-1895) scriu *Manifestul Comunist,* care reprezintă un punct de turnură în ceea ce priveşte gândirea economică.

1856 DANIEL C. McCALLUM (1815-1878) utilizează *diagrama organizaţională* pentru a arăta structura managerială. Aplică managementul sistematic la căile ferate.

1861-1865 Războiul Civil din SUA

1863 Proclamaţia de Emancipare

1871 WILLIAM S. JEVONS (1835-1882) realizează studiul mişcării privind utilizarea cazmalei şi urmăreşte *gradul de oboseală a muncitorilor utilizând diferite unelte.*

1881 JOSEPH WHARTON realizează *cursuri universitare în managementul afacerilor.*

1882 FREDERICK WINSLOW TAYLOR (1856-1915) realizează primele sale studii. Viziunea sa privind managementul domină gândirea americană de management până la Mayo cu experimentele de la Hawthorne.

1886 HENRY R. TOWNE (1844-1924) susţine *dezvoltarea managementului ca ştiinţă, inspirându-l pe Taylor*

1886 Masascrul de la HAYMARKET SQUARE "Knights of Labor" recrutează mii de noi membri şi luptă pentru *ziua de muncă de opt ore*. Poliţia a atacat trei mi de personae după ce o bombă a omorât şapte poliţişti şi a rănit alte şaizeci şi patru de persoane. Opt persoane au fost arestate, şi patru executate, chiar daca nu s-a putut dovedi vinovăţia lor.

1890s EMILE DURKHEIM (1858-1917) dezvoltă *teoria anomiei si a lipsei normative,* care au fost mai târziu dezvoltate de Robert Merton în jurul lui 1950.

1892 *Primul departament de sociologie a Universităţii din Chicago.*

1897 VILFREDO PARETO (1848-1923) publică *Course in Political Economy.*

1899 THORSTEIN VEBLEN (1857 -1929) scrie în *Theory of the Leisure Class* despre evidenţa consumului pentru a descrie cheltuirea averii ca scop al expunerii acesteia.

1900 FRANK B. GILBRETH (1868-1924) and soţia sa LILLIAN GILBRETH (1878-1972) sunt pionieri în managementul modern dezvoltând tehnici cum ar fi: *harta proceselor evolutive, diagrame de curs, process charts, flow diagrams, Sistemul "merit-rating"şi scrierea instrucţiunilot pentru a evita confuziile.*

1906 MAX WEBER (1864-1920) publică *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* unde oferă explicaţii privind *comportamentul economic pornind de la tradiţia religioasă şi culturală.*

1903 HENRY FORD (1863-1947): pune bazele Ford Motor Company începând producerea Modelului T în 1908. Utilizează liniile de ansamblare, punând bazele *industriei moderne automatizate.*

Tabel 1: Evenimente evolutive în istoria managementului

Analizând evoluţia managementului ca artă, până la începutul secolului al XX-lea putem observa atât ideile avangardiste, care s-au menţinut până în prezent cât şi ideile retrograde sau chiar absurde, care au fost treptat infirmate de practica şi teoria managerială. Din prima categorie subliniem: planificarea, organizarea, conducerea activităţii, onestitatea, responsabilitatea, relaţiile interumane, caracteristicile liderior, normele activităţii de grup, salariul minim, reglementarea zilei de lucru, drepturile şi libertăţile cetăţeneşti, supremaţia proprietăţii, revoluţia industrială. Din a doua categorie amintim superioritatea bărbatului asupra femeii, sclavia, copiii care muncesc, centralizarea excesivă a conducerii, etc. Caracterul predominant practic, actional al acestor idei, descoperirile instrumentale, de metode şi procedee de lucru ca şi măiestria conducerii unei activităţi au susţinut caracterul de artă al managementului. Transformările economice, social-politice şi ştiinţifice ale epocii moderne au revoluţionat cunoaşterea şi înţelegerea lumii pregătind managementul ştiinţific.

I.3. Orientări şi şcoli manageriale

Studierea sistematică a organizării şi conducerii manufacturilor din Anglia, Franţa, Germania, Italia şi SUA a constituit punctul de plecare în elaborarea şi publicarea unor lucrări de referinţă în domeniu, simultan cu introducerea disciplinei respective ca obiect de studiu în învaţământul universitar, în special pentru pregătirea inginerilor şi a economiştilor.

În mod necesar, ştiinţa conducerii sau managementul încorporează multiple contribuţii, însă fondatorii incontestabili rămân F.W.Taylor, H.Fayol şi Max Weber, care, la începutul secolului trecut, au publicat lucrări de bază, multe dintre concluziile la care ajunseseră păstrându-şi valabilitatea şi astăzi, fiind utilizate cu succes în diferite domenii. Evoluţia tehnică şi economică a societăţii a ridicat problemele oboselii şi ale organizării raţionale a muncii. Aşa au apărut cercetările lui F.W.Taylor, de descompunere a operaţiilor de muncă în unităţi simple, de cronometrare a lor, pentru a elimina mişcările inutile şi a reduce timpul de execuţie a mişcărilor.

I.3.1. Raţionalizarea muncii. „The one best way". Viziunea fiziologică şi microscopică asupra producţiei

F. W. Taylor, muncitor, şef de echipă şi mai târziu inginer mecanic şef, implicat atât în activitatea productivă cât şi în cea de conducere s-a confruntat cu două mari probleme: ineficienţa muncii lucrătorilor şi antagonismul dintre aceştia şi patronat. În acest fel s-a conturat concluzia lui Taylor că vechiul management nu era eficient şi trebuia prin urmare înlocuit cu unul nou, ştiinţific, bazat pe anumite principii.

Taylor propune:

- descompunerea activităţii muncitorilor şi a managerilor în vederea eliminării elementelor ei lente, inutile şi ineficiente,
- selecţia muncitorilor capabili din punct de vedere fizic şi intelectual şi instruirea lor pentru a ajunge muncitori de „primă clasă",
- retribuirea convenabilă a lucrătorilor prin oferirea unor prime de randament,
- cooperarea constantă între conducere şi lucrători.

Inginerul american *Frederick Winslow Taylor* (1856-1915) în urma experimentelor sale a publicat lucrarea "*The Principles of Scientific Management*" (New York, 1911) în care susţine că operaţiile de producţie trebuie să se efectueze în conformitate cu anumite criterii riguroase, ştiinţifice, posibil de identificat şi de evaluat sau măsurat. Astfel, pentru prima oară, au fost formulate principiile fundamentale care determină în viziunea sa activitatea de producţie industrială :

- *Elaborarea,* pentru fiecare operaţie de lucru, *a unei variante ştiinţifice de realizare* considerată a fi optimă din mai multe posibile sau probabile;
- *Identificarea şi selectarea ştiinţifică a operaţiilor ce urmează a se efectua*, în funcţie de obiectivul spre care se tinde, după care se procedează la îmbunătăţirea lor pe baza învăţării şi a experienţei acumulate;
- *Cooperarea deschisă şi sinceră cu lucrătorii*, astfel încât lucrările să fie realizate în cele mai bune condiţii şi în concordanţă cu rigorile ştiinţei;
- *Repartizarea rezonabilă şi echitabilă a muncii şi a responsabilităţilor* între manageri (conducători) şi executanţi, primii asumându-şi activităţile de conducere pentru care au priceperea, dar şi abilitarea atât de necesară pentru a se bucura de recunoaşterea celorlalţi; în perioada anterioară îşi asumau atât execuţia operaţiilor, cât şi controlul, evidenţa şi coordonarea producţiei (Taylor,1911).

În acest fel se pun bazele organizării ştiinţifice a muncii prin:

- separarea proiectării dar şi a conducerii de execuţie,
- studiul timpilor şi a operaţiilor sarcinii,
- studiul mişcărilor cu scopul perfecţionării performanţelor în muncă,
- stimularea diferenţiată a muncitorilor pentru a încuraja eforturilor lor (Dorofte, I.,1981).

Ca urmare a introducerii principiilor tayloriste creşte productivitatea muncii dar şi satisfacţia financiară a lucrătorilor şi patronilor. Fundamentarea managementului ştiinţific al economiei îi aparţine lui Taylor. Dar prin exagerarea diviziunii muncii, a principiilor economiei de mişcări, prin limitarea motivaţiei la creşterea salariului, managementul ştiinţific a redus omul la un element al angrenajului mecanicist al producţiei. Utilitarismul lui Taylor a fost criticat tocmai datorită pierderii din vedere a componentelor principale ale organizaţiei: oamenii şi nevoile lor complexe. Viziunea sa asupra producţiei rămâne una

fiziologică, centrată pe economia de mişcări , iar perspectiva asupra conducerii este microsopică datorită limitării acesteia la primul nivel al unei organizaţii: locul de muncă.

I.3.2. Administrarea muncii. Viziunea „macroscopică" asupra producţiei

Henry Fayol a avansat de la simplu inginer minier şi metalurgic la cel de membru al conducerii şi apoi director general. Această evoluţie profesională similară cu cea a lui Taylor i-a dat posibilitatea de a îmbina experienţa managerială de la mai multe nivele, formându-şi o viziune macroscopică , de ansamblu asupra administraţiei industriale şi generale. De altfel acesta este şi titlul pe care inginerul francez *Henry Fayol* (1841-1925) l-a dat lucrării sale, elaborată spre sfârşitul vieţii "*Administraţia industrială şi generală- Prevedere, Organizare, Conducere, Coordonare, Control*", Paris, 1916, în care formulează, pentru prima oară, cele şase *funcţii* sau atribute ale *procesului de conducere* : tehnică sau de producţie, comercială, financiară, de evidenţă contabilă şi statistică, de asigurare cu personal, administrativă. Sunt precizate, de asemenea principiile conducerii activităţii de producţie. Fayol, H. (1949), *General and industrial management*, London, Pitman Publishing company.

Nr. crt	Principiul	Explicitare
1	Diviziunea muncii	Specializarea funcţiilor în aşa fel încât fiecare persoană să lucreze într-un anumit domeniu, pentru a obţine performanţe superioare.
2	Autoritate si responsabilitate	Conducătorii au dreptul de a da ordine, în virtutea autorităţii încredinţate dar autoritatea nu este separată de responsabilitate
3	Disciplina	Salariaţii trebuie să respecte şi să se supună regulilor care guvernează organizaţia.
4	Unitatea de comandă	Fiecare salariat trebuie să primească comenzi de la un singur şef. Un singur şef şi un singur plan pentru un obiectiv. " Un corp cu două capete este un monstru"
5	Subordonarea intereselor individuale faţă de cele generale	Interesele individuale nu pot fi puse înaintea celor specifice organizaţiei în ansamblul său.
6	Salarizarea	Salariile trebuie să fie satisfăcătoare atât pentru întreprindere cât şi pentru angajaţi.
7	Centralizarea şi descentralizarea	Puterea şi autoritatea tind a se concentra la nivelurile superioare ale organizaţiei; problema constă în stabilirea gradului optim de centralizare printr-un compromis cu descentralizarea în funcţie de cea mai bună utilizare posibilă a întregului personal
8	Ierarhia	Linia de autoritate care leagă vârful piramidei conducerii de executanţii nemijlociţi; pe acest lanţ, se face comunicarea între verigile conducerii; pentru a accelera comunicarea,

		poate fi folosită şi legătura transversală cu acordul părţilor interesate.
9	Spiritul de dreptate	Conducătorii trebuie sa fie cinstiţi şi binevoitori cu subordonaţii, să fie drepţi în luarea deciziilor.
10	Echitatea	Modul de tratare a subordonaţilor imbină bunăvoinţa şi spiritul de dreptate
11	Ordinea	Oamenii şi obiectivele materiale vor fi aşezate in locul potrivit şi la timpul potrivit.
12	Stabilitatea personalului	Fluctuatia forţei de muncă nu este eficientă şi, de aceea, trebuie evitată. Se impune existenţa unor planuri de folosire a oamenilor din organizaţie.
13	Iniţiativa	Să se asigure libertatea de iniţiativă a membrilor organizaţiei.
14	Spiritul de echipă	Duce la armonie şi unitate în cadrul organizaţiei.

Tabel 2. Principiile conducerii activităţii de producţie, dupa Fayol

Fayol introduce noi principii manageriale care satisfac din ce în ce mai mult necesităţile lucrătorilor: iniţiativa, spiritul de echipă, spiritul de dreptate al managerilor faţă de salariaţi, dar menţine structura piramidală a conducerii. De asemenea Fayol descrie calităţile necesare managerilor care coordonează cele şase funcţii ale întreprinderii: calităţl fizice, calităţi intelectuale, calităţl morale, cultură generală, experienţă (H. Fayol, 1927). Viziunea lui H. Fayol asupra administratiei este "macroscopică" deoarece aceasta vizează un nivel superior al organizaţiei.

Aceste cercetări şi experimente au pus bazele ştiinţei manageriale constituind şcoala clasică sau ştiinţifică a managementului. Autorii lor au formulat principiile noii ştiinţe astfel:

- *Principiul ierarhiei* : potrivit căruia orice organizaţie e determinată de la vârf către bază de linii ierarhice de-a lungul cărora se exercită autoritatea deţinută de nivelurile superioare.
- *Principiul unităţii de comandă*: orice lucrător trebuie să primească ordine numai de la şeful lui imediat , superior ierarhic
- *Principiul specializării* : cu cât specializarea e mai îngustă cu atât nivelurile productivităţii muncii sunt sunt mai înalte.
- *Principiul mecanicist*: indicatorul de bază în funcţie de care se apreciază eficacitatea unei organizaţii este productivitatea muncii.
- *Principiul corespondenţei autoritate – responsabilitate*: autoritatea conferită unui membru al organizaţiei trebuie să fie echilibrată de responsabilitatea pe care şi-o asumă acesta cu privire la modul în care îşi realizează obiectivele organizaţionale
- *Principiul supravegherii:* orice angajat trebuie supravegheat permanent şi în cel mai mic detaliu al activitatii sale.
- *Principiul materialist*: organizaţia se poate aştepta la un comportament al angajatului corespunzator cerinţelor ei in măsura în care acesta îi asigură angajatului un salariu corespunzator postului ocupat şi securitatea locului de muncă.

Şcoala managementului ştiinţific sau clasic a pus bazele ştiinţei manageriale dar a fost şi criticată datorită autoritarismului, formalismului şi mecanicismului său, deoarece a ignorat rolul factorului uman în organizaţie. Omul a fost privit ca un element al angrenajului mecanicist, care trebuie condus şi controlat chiar constrâns pentru a respecta disciplina muncii, pentru a se supune intereselor de producţie, salariul fiind considerat singura modalitate de motivare a acestuia.

I.3.3. Managementul birocratic, autoritatea legitimă şi raţională

Sociologul şi psihologul german *Max Weber* (1864-1920) studiază: istoria civilizaţiilor, religia, economia, etica protestantă. punând bazele unui tip birocatic- raţional de funcţionare a întreprinderii. Având o formaţie enciclopedică Weber se preocupă de problematica autorităţii pe care o diferenţiază de putere.

Weber descrie trei tipuri de autoritate:

- tradiţională, bazată pe relaţii de rudenie
- carismatică, bazată pe trăsăturile excepţionale de personalitate,
- raţional-legală, bazată pe legi şi norme (Zlate, M., 2004).

La începutul secolului al XX-lea majoritatea firmelor erau conduse de proprietari sau întreprinzători, salariaţii fiind loiali unei singure persoane - proprietarul - şi nu organizaţiei sau misiunii acesteia. Un asemenea mod de subordonare a generat multiple disfuncţii, în sensul că lucrătorii foloseau resursele nu atât în folosul organizaţiei cât, mai ales, pentru a face pe placul proprietarului. Dacă acesta deceda şi venea la conducere un urmaş, atunci lucrătorii trebuiau să-şi adapteze comportamentul la dorinţele şi manifestările individuale ale acestuia. În vederea diminuării unor astfel de neajunsuri, Max Weber a propus pentru prima oară, un sistem de conducere impersonal, bazat pe autoritate raţională având : compartimente, birouri care să constituie o structură formală capabilă de continuitate, indiferent dacă proprietarii lucrează în cadrul firmei sau pleacă. Birourile şi compartimentele se conduc în acest caz după regulamente şi reguli scrise iar, persoanele care le dirijează activitatea sunt populari, nu numai în funcţie de personalitatea şi farmecul lor, ci şi de puterea legală, învestită în poziţiile manageriale. Acesta este sensul conceptului de "birocraţie" ce însoţeşte organizaţia, instrument pe care se bazează şi astăzi succesul multora dintre companiile de renume de pe glob.

În opinia lui M. Weber, modelul şi structura birocratică de organizare se caracterizează prin:

- ierarhie precis definită;
- diviziunea muncii şi specializare strictă;
- proceduri riguros prescrise;
- sistem centralizat de documente scrise;
- impersonalitatea relaţiilor în cadrul organizaţiei;
- promovarea profesională pe baza cunoştinţelor de specialitate şi a rezultatelor obţinute.

Concepţia birocraţiei elaborată de Max Weber este concentrată în lucrarea "Teoria organizaţiilor economice şi sociale". Principalele caracteristici ale acestui nou curent managerial sunt următoarele:

- se bazează pe un întreg set de reguli şi reglementări, care permit managementului de nivel superior să coordoneze activitatea celor de nivel mediu şi prin aceasta, activitatea nemijlocită a muncitorilor,
- evaluarea obiectivă a activităţii lucrătorilor, pe baza performanţelor şi experienţei şi nu pe baze subiective, emoţionale, personale,
- existenţa diviziunii muncii foarte clar reglementată, fiecare individ îndeplinindu-şi sarcinile potrivit specializării şi experienţei sale,
- structura ierarhică piramidală, în care puterea şi autoritatea cresc cu fiecare nivel al ierarhiei;
- autoritatea diferiţilor manageri decurge din legi, reglementări, care impun un anumit comportament din partea lor şi a subordonaţilor; continuitatea raporturilor dintre organizaţie şi membrii ei pe durata activă a vieţii acestora atâta timp cât le corespunde calificarea;
- raţionalizarea utilizării resurselor pentru realizarea obiectivelor organizatorice.

Gradul de birocratizare a unei organizaţii depinde de intensitatea aplicării caracteristicilor de mai sus, aceasta fiind prezentă la multe organizaţii din zilele noastre. Analiştii sunt unanimi în a recunoaşte că, apariţia lucrărilor respective şi a ideilor originale avansate, au marcat trecerea de la producţia empirică, manufacturială, la producţia industrială, de serie, bazată pe mecanizarea proceselor de producţie şi pe conducerea ştiinţifică a activităţii, la nivel micro si macro-social.

I.3.4. ELTON MAYO. Mişcarea relaţiilor umane. "Muncitorii sunt fiinţe umane"

Cercetările lui Elton Mayo (1880-1949) traversează două etape distincte (Zlate, M., 2004):
- între anii 1923-1927se derulează etapa în care acesta este interesat de ameliorarea condiţiilor fizice, iluminatul de exp.în vederea creşterii randamentului muncii,
- între anii 1927-1939 Mayo experimentează factorii psihosociali, pe care îi consideră mai importanţi în creşterea randamentului dar şi ai satisfacţiei în muncă. Doctrina relaţiilor umane arată că, o mulţime izolată de muncitori poate fi transformată într-un grup animat de sentimentul responsabilităţii sociale, fiind grupaţi după sarcini, obiceiuri, tradiţii şi ritualuri, având libertatea de a lua decizii. Tocmai de aceea, lucrătorii-consideră Mayo- este bine să fie ascultaţi, încurajaţi să-şi exprime părerile şi nemulţumirile, să fie ajutaţi să se înţeleagă mai bine.

J. W. Dickson, unul dintre iniţiatorii sistemului consilierii bazat pe doctrina lui Mayo identifică anumite atribuţii ale consilierului:

- să asculte şi să accepte lucrătorii,
- să lase libertatea muncitorilor de a-şi exprima punctele de vedere,
- reducerea conflictelor din întreprindere
- să-şi orienteze atenţia spre problemele personale ale lucrătorilor şi nu spre cele legate de întreprindere- aceasta fiind una dintre limitele sistemului de consiliere

Mişcarea relaţiilor umane debutează prin cercetările conduse de Elton Mayo care demonstrează că tratarea muncitorilor ca fiinţe omeneşti, prin eliberarea acestora de presiunea controlului impersonal duce la creşterea producţiei. Elton Mayo, prin

experimentele organizate la Western Electric Company pune în evidenţă rolul factorilor psihosociali, ai climatului de muncă în creşterea randamentului în muncă. Nu atât factorii fizici sau ergonomici cât, factorii psihosociali, climatul psihosocial al muncii asigură creşterea randamentului şi satisfacţiei în muncă.

Cercetările echipei Mayo au fost urmate de rezultatele sociometriei lui Moreno (1934), de experimentele de grup efectuate de K. Lewin (1937), care au pus în evidenţă :

- dinamica grupului
- „câmpul de forţe" ce determină coeziunea grupului
- forma de autoritate care conduce grupul la realizarea sarcinilor influenţa grupului asupra indivizilor.

Jacob Levy Moreno (1889-1974), născut la Bucureşti, a studiat medicina la Viena şi apoi a emigrat în America, unde a lucrat ca medic psihiatru, ca psiholog şi sociolog. Această formaţie profesională şi-a pus amprenta pe cercetările şi lucrările sale. El a elaborat o concepţie unitară cu privire la relaţiile afective socio-umane, pe care a prezentat-o în lucrarea „*Who Shall Survive?*" „Cine va supravieţui?", cartea care a lansat o nouă ştiinţă, sociometria.

Moreno continuă orientarea începută de Mayo, înlocuind în concepţia sa omul mecanic, gestiunea administrativă şi regula birocratică cu relaţiile inter-umane afectiv-simpatetice. Moreno constatând că relaţiile inter-umane afective influenţează nu numai formarea grupurilor de muncă ci şi productivitatea muncii, propune reconstrucţia colectivelor după criterii sociometrice. Psihodrama şi sociodrama sunt de asemenea creaţiile lui Moreno, fiind definite de el ştiinţe care explorează adevărul prin metodele dramei. Psihodrama şi sociodrama sunt metode de consiliere individuală şi de grup care favorizează descoperirea şi activarea potenţialului creativ al personalităţii, contribuie la autocunoaştere, rezolvarea conflictelor şi dezvoltare. Moreno acordă o importanţă capitală rolului în structurarea şi dezvoltarea personalităţii. Uneori aceste roluri se cristalizează, devenind rigide şi împiedicând spontaneitatea şi evoluţia eului. Psihodrama şi sociodrama constau în analiza rolurilor, în reconstiutirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri care conduc la reprimarea esenţei personalităţii sale. Metodologia morenianã are trei obiective:

- cunoaşterea pe cale dramatică a structurilor conflictuale ale personalităţii
- catharsis-ul sau eliberarea de conflict
- reînvăţarea de roluri flexibile, care să activeze continu spontaneitatea individuală sau de grup

Psihodrama şi sociodrama morenianã au o sferă largă de aplicabilitate : terapeutică, pedagogică, organizaţională conducând la formarea de noi competenţe individuale şi de grup. Aceste metode au o desfaşurare bine organizată prin alegerea protagonistului, a grupului , prin descrierea personajelor, alegerea temelor care reflectă conflictele actorului principal. Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, dialogul acestuia cu eurile sale, conversaţia cu psihoterapeutul sau cu grupul după legile spontaneităţii şi în final demontarea rolurilor rigidizate şi construirea unor roluri noi.

Sociometria, psihodrama şi sociodrama sunt metode ştiinţifice de cunoaştere dar şi de construcţie şi reconstrucţie a omului în grup fie că grupul este pedagogic sau organizaţional.

Kurt Lewin (1890-1947) a cunoscut şi el două mari perioade în activitatea sa; perioada germană şi cea americană. În perioada americană Lewin cercetează mult şi elaborează una dintre lucrările sale care a devenit celebră *"O teorie dinamică a personalităţii"* prin care autorul fundamentează o psihologie de grup, care să fie concomitent structurală şi dinamică. Pe linia deschisă de Mayo şi Moreno, Lewin consideră că esenţiale în funcţionarea grupurilor sunt relaţiile inter-umane. Dar spre deosebire de cei doi, care puneau un accent mai mare pe relaţiile de armonizare şi cooperare între membrii grupului, Lewin accentuează relaţiile conflictual-tensionale dintre aceştia(Cf. Zlate, M., 2004). Grupul este văzut ca un câmp de forţe care se confruntă, în funcţie de intensitatea şi orientarea lor. Pentru Lewin esenţa unui grup constă nu în similaritatea ci în interdependenţa şi dinamica forţelor sale.

Prin urmare „Şcoala relaţiilor umane" aduce contribuţii importante la dezvoltarea managementului:

- identifică rolul factorului uman în organizaţie, a variabilelor psihosociale, atât la nivelul individual cât şi de grup,
- subliniază importanţa comunicării în buna funcţionare a organizaţiei,
- deplasează accentul de pe relaţiile formale pe cele informale în organizaţie.
- spre deosebire de clasici care pledau pentru specializare, şcolile relaţiilor umane" pledează pentru diversificarea muncii.

Dar „mişcarea relaţiilor umane" sau „ideologia organizaţiilor fericite" cum a mai fost numită are şi limite:
- accentul exagerat pe relaţiile afectiv-simpatetice în defavoarea celor de intercunoaştere;
- estomparea opoziţiei dintre patroni şi muncitori;
- încercarea de a manipula membrii organizaţiei prin utilizarea unor mijloace de natură psihologică.

Alte orientări şi şcoli manageriale elaborează cunoştinţe , metode şi legi noi care contribuie la dezvoltarea ştiinţei manageriale în toate domeniile de activitate.

I.3.5. Mişcarea cantitativă

Îşi propune folosirea folosirea aparatului matematic în activităţile formalizabile (probleme de transporturi, gestiune a stocurilor, procesul decizional). Astfel ea oferă posibilitatea decidenţilor de a folosi metode şi tehnici cantitative în faza de pregătire a variantelor decizionale şi introduce folosirea echipelor multidisciplinare (economişti, ingineri, matematicieni) în rezolvarea problemelor de conducere. Dar şi această orientare managerială a fost criticată din cauza simplificării excesive a realităţii, prin încadrarea în tiparele pe care le presupun metodele cantitative şi a limitării cercetării la etapa de pregatire a variantelor decizionale.

I.3.6. Şcoala sistemelor sociale

Este reprezentată de Chester Barnard, Peter Drucker, Norbert Wiener, Herbert Simon etc. Acest curent managerial a apărut în timpul celui de-al doilea război mondial prin formarea unor echipe de specialişti mixte (matematicieni, fizicieni, etc.) care, se ocupau de rezolvarea unor probleme de logistică militară şi de producere a materialelor de război. Aceste echipe au pus bazele analizei sistemice care se axează pe folosirea modelelor şi tehnicilor cantitative în rezolvarea problemelor.

Abordarea sistemică a managementului susţine necesitatea includerii în procesul decizional a tuturor elementelor organizaţiei şi a legăturilor dintre acestea (elemente

tehnice, economice, sociale, morale, comportamentale, culturale. Modelele arată, în termeni simbolici, cum se corelează factorii ce cauzează şi condiţionează problema de rezolvat. Cu ajutorul modelelor se poate simula realitatea şi se poate rezolva mai departe problema în cauză, prin procesarea informaţiilor. Managementul sistemic abordează organizaţia ca un ansamblu unitar, iar limbajul matematic, cibernetic şi informatic permite exprimarea concisă, comodă, cuantificată a elementelor sistemului organizaţiei.

Modelele şi tehnicile cantitative nu pot fi însă utilizate în analiza aspectelor umane şi comportamentale ale organizaţiei. Acestea nu pot fi transpuse în modele. Ideea centrală, în jurul căreia reprezentanţii şcolii sistemelor sociale şi-au elaborat teoria este că orice sistem reprezintă mai mult decat simpla însumare a părţilor lui componente, pentru că intervine influenţa amplifcatoare a structurii sistemului. Organizaţia este înţeleasă ca un sistem social, dinamic, care funcţionează după legile sinergiei sistemului. Şcoala sistemelor sociale acordă atenţie nu numai comunicării descendente (şef-subordonat), dar şi celei ascendente pornind de la premisa că ideile subordonaţilor pot constitui o sursă de informaţii pentru conducatorii lor.

I.3.7. Şcoala empirică sau neoclasică

Principala metodă de cercetare a şcolii empirice este studiul de caz, care presupune analizarea experienţei organizaţiilor care au înregistrat succese, respectiv eşecuri şi adaptarea concluziilor la realitatea organizaţiei care face obiectivul actului de conducere. Şcoala neoclasică pune bazele metodei condcerii prin obiective care presupune divizarea organizaţiei în centre de profit cărora li se fixează obiective specfice şi bugete de venituri şi cheltuieli proprii. Se consideră că principalul indicator pe baza căruia poate fi apreciată capacitatea unei organizaţii de a se menţine pe piaţă este profitul. Şcoala empirică pledeaza pentru descentralizare şi pentru îmbinarea controlului cu autocontrol. Criticile care au fost formulate la adresa reprezentanţilor şcolii empirice sau neoclasice se referă la exagerarea importanţei studiilor de caz, ca metoda de cercetare şi la tensionarea climatului organizaţional din cauza presiunii exercitate de maximizarea profitului.

I.3.8 Mişcarea sistemică

Fundamentează o adevărată metaştiinţă, deoarece integrează multitudinea de cunoştinte şi legităţi elaborate de-a lungul timpului în ştiinţa managementului. Organizaţia este analizată ca sistem care intră în relaţii cu alte sisteme din mediul în care funcţionează. Mişcarea sistemică propune concepte noi: flexibilitatea, adaptabilitatea, autoreglarea, dinamica sistemelor.

De altfel, apariţia, în 1946, în SUA şi în Marea Britanie a lucrării cercetătorului american *James Burham*, intitulată "*The Management Revolution*", prima analiză interdisciplinară marchează intrarea într-o nouă etapă a teoriei şi practicii managementului, impunând definitiv şi pretutindeni noţiunile de *management* ca ştiinţa de sine stătătoare, de *manager* ca vector al deciziei şi adjectivul *managerial*. Această lucrare, alături de „Cibernetica" lui Norberth Wienner, apărută în 1948, aveau să pună bazele managementului în societatea contemporană informatizată sau a cunoaşterii, deschizând calea *abordării sistemice* a fenomenelor şi proceselor din natură şi din societate deopotrivă.

Toate aceste teorii denumite moderne interpretează organizaţia ca întreg, ca un tot unitar, ca un sistem dinamic şi evolutiv. Accentul cade nu atât pe scop cât pe funcţionarea

normală a elementelor componente, pe mecanismele de autoreglare ale sistemului (raţionalitate sistemică). Organizaţiile au fost denumite sisteme complexe (Homans, 1950), sisteme de grupuri parţial suprapuse (Likert, 1961), sisteme sociotehnice (Trist, 1963), sisteme deschise (Rice, 1963), sisteme sociotehnice deschise (Schein, 1965), sisteme de roluri (Katz, Kahn, 1967).

Zlate, 2004 clasifică teoriile moderne în trei categorii:

1. teoria tehnologică sau a sociologiei organizaţionale, care mută centrul de greutate pe factorii impersonali şi structurali
2. teoria psihologică sau a resurselor umane, care reevaluează comportamentele conducătorilor în funcţie de satisfacerea nevoilor de recunoaştere şi împlinire socială a oamenilor
3. teoria psihotehnologică, care realizează echilibrul între cele două.

Teoria tehnologică este elaborată de Joan Woodward (1906-1971), profesor de sociologie în Londra, care a condus o cercetare asupra a 100 de firme industriale din Anglia. Ea evidenţiază două funcţii ale organizării industriale, funcţia tehnică şi funcţia socială, ambele variind după tipul de organizaţie. Dar, cea mai importantă concluzie a cercetărilor efectuate de Woodword (Cf. Zlate, 2004) este aceea că nu există principii universal valabile ale organizării, acestea fiind strict dependente de *tehnologie*, de context şi mediu.

Teoria resurselor umane este reprezentată de J.G.March, H. A. Simon, R. T. Cybert, Douglas Mc Gregor(1906-1964), Rensis Likert (1903-1981), Cris Argyris. Aceşti autori au pus în evidenţă următoarele caracteristici:

- disponibilităţile psihice ale oamenilor sunt resursele cele mai importante ale unei organizaţii deoarece sunt inepuizabile
- oamenii aşteaptă nu doar să li se satisfacă cerinţele material-economice şi sociale ci să li se dea posibilitatea de a se afirma, de a-şi pune în valoare capacităţile de care dispun.

March şi Simon (1958) pun un accent deosebit pe capacităţile cognitive ale oamenilor, McGregor pe latura umană a întreprinderii, Lickert (1967), pe ameliorarea stilurilor manageriale, ca premisă fundamentală a creşterii eficienţei organizaţiei. Likert identifică patru stiluri manageriale: autoritar-agresiv, autoritar-binevoitor, consultativ, participativ. Dacă primele două sunt neproductive sau productive pe termen scurt, ultimele două sunt productive pe termen lung.

Argyris (1964) scoate în evidenţă aptitudinile interrelaţionale ale conducătorilor, dar şi creşterea gradului de participare a lucrătorilor la procesul luării deciziilor pentru creşterea eficienţei activităţii.

În concluzie *Teoria resurselor umane* elaborează conceptul de management participativ, dezvoltând interesul cercetării pentru schimbarea organizaţională.

I.4. Orientări actuale in management

Cele mai recente abordări ale psihologiei organizaţional-manageriale (Cf. Zlate, M., 2004), care aduc noi perspective şi soluţii sunt:

- abordarea cognitivă,
- abordarea psihanalitică,
- abordarea evoluţionistă.

Abordarea cognitivă are două surse generatoare de idei: psihologia cognitivă, apărută în anii 1960 şi teoria resurselor psihice. Scopul principal al abordărilor cognitive, după Haslam, 2001 este identificarea proceselor mentale, care conduc la noi pattern-uri comportamental-organizaţionale.

Karl Weik, 1969, 1979, cel mai important reprezentant al acestor orientări contribuie la dezvoltarea acestor teorii punând în evidenţă:

- rolul proceselor cognitive în construcţia, reconstrucţia şi susţinerea organizaţională;
- termenul de instituire atât al procesului organizaţional cât şi al produsului organizaţional;
- managerii care construiesc, reorganizează, selectează şi demolează multe aspecte ale mediului obiectiv, înconjurător;
- calitatea proceselor cognitive este generatoare de calitatea obiectivelor, a activităţilor, a modurilor de organizare, a motivării personalului, a soluţionării tensiunilor şi conflictelor.

Hodginson, 2001 arată că factorul fundamental, generator şi explicativ al întregii vieţi organizaţionale este cogniţia (Cf. Zlate, 2004, p. 145).

Abordarea psihanalitică este reprezentată de Elliott Jacques, A. Levy, M. Pages, N. Aubert, E. Enriquez. Elliott Jacques (1917-2003) aduce următoarele contribuţii:

- elaborează metoda numită socioanaliza
- consideră sistemele sociale ca mecanisme de apărare împotriva anxietăţii depresive şi anxietăţii de persecuţie
- arată că manifestările de irealism, de clivaj, de suspiciune pot fi depăşite prin metoda discuţiei în grup, prin tehnica numită elaborare interpretativă, care ajută oamenii să-şi clarifice sentimentele, care stimulează schimbarea, care rezolvă tensiunile şi tabuurile sociale.

E. Enriquez dezvoltând ideile lui Elliott Jacques identifică şapte instanţe de analiză a organizaţiei:

1. instanţa mitică, mitul fiind o ordine care legitimează existenţa organizaţiei
2. instanţa socio-istorică, care pune în evidenţă relaţia dintre organizaţie şi societate
3. instanţa instituţională, la nivelul global al instituţiei
4. instanţa organizaţională, care este suportul concret al organizaţiei pentru a exista
5. instanţa grupală, care se referă la afinităţi, producţie, conflicte
6. instanţa individuală, normală sau patologică
7. instanţa pulsională, care este procesul dinamic, care îl impinge pe individ spre realizarea scopurilor sale.

Cercetările Universităţii Paris VII, reprezentate mai ales de J. Barus-Michel se referă la organizaţie ca la idealul de sine, obiectul dorit, îmbinând economicul cu imaginarul dar pun în evidenţă şi aspectele negative ale acesteia, în ipostaza sa de eu-castrator , care aduce tensiuni, conflicte, şomaj. Abordarea psihanalitică a fenomenelor organizaţionale îşi găsesc expresia deplină în studiul crizelor individuale şi organizaţionale.

Abordarea evoluţionistă reprezentată de Coriat, Weinstein, 1995, de Hackman, 1990, de Madhaman, Fogel, 2001, de Chirică, 2003 consideră că cercetarea organizaţiei dintr-o perspectivă evoluţionistă aduce următoarele noutăţi:

- motorul organizaţiei nu mai este considerat profitul ci "voinţa biologică" a organizaţiei de a supravieţui, ca orice fiinţă vie

- studierea mecanismelor de adaptare la mediu a organizaţiei, a capacităţii ei de învăţare, şi autoorganizare
- elemente de permanenţă sau de ereditate numite "rutine" care constituie fundamentele comportamentului organizaţional
- principiul mutaţiei care împinge spre evoluţie, şi care sunt acele comportamente de căutare, bazate pe inovaţie, înalt riscante
- mecanismele de selecţie a noilor comportamente

Conceptul de rutine se referă la acele repertorii de răspunsuri, modele de activitate repetitive, automatisme formate ca urmare a interacţiunii dintre indivizi. Rutinele organizaţionale sunt cunoştinţe, experienţe, proceduri, specifice pentru fiecare organizaţie, individuale sau colective. Cele mai importante caracteristici ale rutinelor după autorii curentului evoluţionist sunt:

- reproducerea rutinelor
- menţinerea rutinelor existente şi formarea altora noi
- restrângerea rutinelor care conduc la eşec şi amplificarea celor care se asociază cu succesul organizaţional
- imitatrea rutinelor eficiente ale altor organizaţii
- rolul rutinelor de mecanisme de întărire selectivă a interacţiunilor dintre membrii organizaţiei,
- rutinele ca modalităţi de acomodare adaptativă
- rutinele ca ghid al inovaţiei

Managementul postmodern se defineşte prin apariţia de noi orientări economice cum ar fi teoria costurilor tranzacţionale, teoria dreptului de proprietate, teorii sociologice ca teoria reglării permanente sau a regulilor jocului, teoria logicii acţiunii, teoria structurilor, teoria etnometodologică şi teorii socioeconomice cum sunt teoria costurilor ascunse, teoria organizaţiei calificante.

Managementul este la ora actuală prezent în toate domeniile vieţii sociale (management industrial, agricol, ecucaţional). In managementul contemporan accentul cade atât pe creşterea productivităţii muncii fizice, cât şi/sau mai ales pe creşterea productivităţii muncii intelectuale. Managementul modern se orientează spre dezvoltarea spiritului de inovare in organizaţie. Managementul modern se concentează pe trăsăturile culturale, sociale, politice ale ţării în care funcţionează organizaţia. El constituie principalul factor de creştere a eficienţei activităţii unei organizatii (de exemplu o afacere cu capital financiar redus, care are succes datorita unui management performant). Managementul poate fi cel mai important factor de dezvoltare economico-socială a unei ţări (ex. Japonia). Managementul post-modern este interdisciplinar aducând elemente noi psihanalitice, evoluţioniste, cognitive, tranzacţionale, cibernetice pa tabla de joc a organizaţiei, a eficienţei şi succesului .

În concluzie putem spune că de la apariţia primelor cunoştinţe despre organizarea şi conducerea muncii din Sumer şi Egiptul Antic până în prezent s-au dezvoltat mai multe **şcoli si orientări manageriale**, dintre care S. Iosifescu (2001) se referă la :

1. managementul clasic, reprezentat de H.Fayol, James si Mooney
2. managementul ştiinţific (Taylor)
3. birocraţia (Weber)
4. mişcarea relaţiilor umane (Mayo)
5. şcoala calităţilor;
6. teoriile sistemice(Burham)
7. abordarile contextuale, situaţionale

Într-o enumerare mai analitică E.Joiţa (2000) prezintă principalele şcoli şi modele de interpretare managerială :

- şcoala clasică;
- şcoala conducerii funcţionale;
- şcoala empirică;
- şcoala relaţiilor umane;
- şcoala sistemelor sociale;
- sistemul bazat pe comportament;
- şcoala cantitativă;
- şcoala teoriei deciziei;
- şcoala sistemelor de comunicare;
- orientarea sistemică;
- modelul japonez;
- modelul american
- şcoala modernă de conducere.

Toate aceste şcoli şi orientări manageriale pun în evidenţă una sau alta dintre ideile definitorii ale managementului:

- ❖ managementul clasic: managerul este „creierul" organizaţiei;
- ❖ managementul ştiinţific: raţionalizarea forţei de muncă;
- ❖ birocraţia: reguli, reglementări, procedee;
- ❖ mişcarea resurselor umane: nevoile salariaţilor;
- ❖ şcoala calităţilor: calităţile personale ale managerilor;
- ❖ teoriile sistemice: organizaţia ca sistem deschis;
- ❖ abordările contextuale, situaţionale; rolul determinant al contextului, al situaţiei

Ştiinţa managerială evoluează de la considerarea rolului determinant al managerului în managementul clasic, stiinţific la:

- ❖ sublinierea funcţiilor manageriale (şcoala conducerii funcţionale);
- ❖ promovarea experienţei curente (şcoala empirică);
- ❖ soluţionarea problemelor prin folosirea relaţiilor interpersonale (şcoala relaţiilor umane);
- ❖ rolul subsistemelor în organizaţie (şcoala sistemelor sociale);
- ❖ teza adaptării oamenilor la specificul organizaţiei (sistemul bazat pe comportament);
- ❖ introducerea instrumentelor matematico-statistice (şcoala cantitativă);
- ❖ teoria deciziei (şcoala teoriei deciziei);
- ❖ considerarea managerului ca centru de comunicaţii (şcoala sistemelor de comunicare);
- ❖ abordarea organizaţiei ca sistem (orientarea sistemica);
- ❖ modelul japonez care însumează mai multe reguli atât de tradiţie cât şi de modernitate pentru obţinerea eficienţei;
- ❖ şcoala modernă de conducere care evidenţiază ancorarea cercetării manageriale în domeniul practicii, reglementarea relaţiei centralizare-descentralizare, ridicarea gradului de importanţă acordat aspectelor psiho-sociale.

Gordon în 1987 (Cf. Zlate, M.,2004) realizează o sinteză pe decade a evoluţiei managementului ca ştiinţă începând cu 1900. Aceasta sinteză reflectă direcţia comună a

cercetărilor şi saltul spre o nouă etapă de evoluţie intr-o nouă decadă de timp, asa cum rezulta din tabelul de mai jos:

DECADA	ACHIZIŢII TEORETICO-METODOLOGICE
1900-1910	Diviziunea muncii, importanţa maşinilor pentru facilitarea muncii
1911-1920	Apar teoriile clasice asupra organizaţiilor, se lansează managementul ştiinţific, industrial şi administrativ, se insistă asupra funcţiilor conducerii.
1921-1930	Se releva importanţa atitudinilor şi sentimentelor muncitorilor, a rolurilor informale, se lansează teoria relaţiilor umane.
1931-1940	Se descoperă dinamica grupurilor, se naşte sociometria
1941-1950	Dihotomizarea cercetărilor, relaţii formale, caracterizate prin ordine, raţionalitate,consistenţă- relaţii informale, influenţa grupului asupra performanţelor
1951-1960	Cercetări asupra leaderschipului, se lansează Teoria X şi Y implicate în conducere
1961-1970	Teoria deciziei, teoria sociotehnică, teoria structurilor mecanice şi organice,
1971-1980	Organizaţiile sunt descrise ca sisteme cu intrări, transformări, ieşiri şi feed-back sisteme care generează echilibru
1981-1990	Apar teoriile contingenţei în domeniul structurilor organizatorice şi ale conducerii
1991-2000	Se lansează o multitudine de concepte şi probleme noi manageriale

Tabel 3. Evoluţia pe decade a orientărilor manageriale după Gordon, 1987

Zlate (2004) în acord cu alţi cercetători clasifică teoriile manageriale în trei mari categorii: teorii clasice reprezentate de Taylor, Fayol şi Weber, teoriile neoclasice reprezentate de Mayo, Moreno şi Lewin şi teoriile moderne cum ar fi teoria tehnologică, teoria resurselor umane, teoria sociotehnică. Cele mai recente abordări sunt teoria cognitivă, teoria psihanalitică şi teoria evoluţionistă. Însăşi evoluţia teoriilor si modelelor manageriale reflectă drumul spre maturizarea conceptuală şi aplicativă a managementului, spre extinderea conceptului de management şi în domeniul educaţional.

Numărul mare de semnificaţii apropiate se explică prin prezenţa necesară a managementului în toate tipurile de activităţi, în toate etapele de desfăşurare a acestora. Enumerarea semnificaţiilor multiple indică două accepţiuni: sensul larg, de activitate umană, complexă, de pregătire, concepere, organizare, coordonare, administrare a elementelor implicate în atingerea unor obiective şi sensul restrâns de conducere operativă, curentă.

I.5. Managementul clasei de elevi – definiţii şi diferenţieri conceptuale

Toate aceste orientări şi şcoli manageriale evoluează de la domeniul strict industrial, spre cel mai larg economic, de la viziunea monodisciplinară spre cea pluri- şi interdisciplinară implicând treptat elementele psihologice, psiho-sociale, conştiente şi inconştiente definind în modalităţi multiple o realitate atât de complexă cum este managementul. Câteva dintre aceste definiţii scot în evidenţă această evoluţie:

- ✓ „a şti exact ce doresc să facă oamenii şi a-i *supraveghea* ca ei să realizeze aceasta pe *calea cea mai bună şi mai ieftină*" (Taylor);
- ✓ a administra înseamnă *a prevedea, a organiza, a comanda, a coordona şi a controla*" (Fayol);
- ✓ „procesul în care managerul operează cu trei elemente fundamantale – idei, lucruri şi oameni – realizând prin alţii obiectivele propuse" (A. Mackensie, 1969)
- ✓ principala şi poate singura sarcină a managementului este de a *mobiliza energiile unităţii economice pentru îndeplinirea sarcinilor cunoscute şi definite*", iar testul reuşitei, susţine Drucker, constă în „obţinerea unei eficienţe ridicate şi adaptarea la modificările din exterior".

Dacă până în decembrie 1989 la noi s-a vorbit despre conducerea învăţământului conceptul de management educaţional este apărut recent, având o sferă mai largă decât cel de conducere a învăţământului. I. Cristea (1996) se referă la dificultăţile metodologice de definire a managementului educaţional. E. Paun (1999) face trimitere la moda managementului ca la un pericol în procesul de conceptualizare a managementului educaţional. E. Joiţa (2000) subliniază necesitatea abordării interdisciplinare a managementului educaţional din punct de vedere: psihologic, sociologic, ergonomic, filozofic, politologic, juridic, epistemologic, etc.

Astfel Gilbert de Landsheere (1992) defineşte managementul educaţiei sau pedagogic ca o disciplină pedagogică, interdisciplinară care studiază „evenimentele ce intervin in decizia organizării unei activităţi pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative".

I. Jinga (1998) consideră că în esenţă managementul pedagogic (educaţional) poate fi definit ca ştiinţa si arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalităţi potrivit unor finalităţi acceptate de individ şi de societate. E. Joiţa (2000) consideră managementul educaţiei ca fiind teoria şi practica , ştiinţa si arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării, elementelor activităţii educative , ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualităţii umane, în mod permanent pentru afirmarea autonomă şi creativă a personalităţii sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaţionale.

Observăm în încercările anterioare de conceptualizare ale managementului educaţional apropierea semnificaţiilor acestui termen de semnificaţiile noţiunii de pedagogie. Pedagogia însăşi a fost definită ca ştiinţa si arta conducerii proiectate si planificate a dezvoltării copilului, de la stadiul de fiinţă dependentă la stadiul de fiinţă autonomă şi creativă. Managementul educaţional ca disciplină pedagogică studiază tehnicile ştiinţifice prin care activitatea educaţională se poate proiecta, organiza, coordona, regla, conduce cu scopul creşterii eficienţei sale, pentru modelarea personalităţii umane complexe, autonome şi creative.

Un concept subordonat managementului educaţiei este managementul clasei de elevi. *R. Iucu (2000) defineşte managementul clasei de elevi ca: domeniul de cercetare în ştiinţele educaţiei care studiază atât perspectivele de abordare ale clasei de elevi (didactică si psihosocială) cât şi structurile dimensionale ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relaţională, operaţională şi creativă) în scopul facilitării intervenţiilor cadrelor didactice în situaţii de criză „microeducaţională" (indisciplina, violenţa, non-implicare) şi a evitării consecinţelor negative ale acestora, prin exerciţiul microdeciziilor educaţionale.*

Analizând comparativ cele două concepte constatăm :

a. managementul educaţional se referă la întreg sistemul educaţional, la toate nivelele instituţionale, la relaţia dintre instituţiile educaţionale, la relaţia dintre actorii implicaţi în contextul educaţional;

b. managementul clasei de elevi se referă la clasa de elevi, la coordonarea tuturor resurselor umane, materiale şi financiare ale acesteia cu scopul creşterii eficienţei educaţionale;

c. cele două tipuri de management sunt intercorelate, managementul clasei de elevi fiind parte componentă a managementului educaţional;

d. managementul educaţiei şi managementul clasei de elevi ca discipline pedagogice interdisciplinare sunt din punct de vedere epistemologic la intersecţia dintre ştiinţă, tehnologie si artă;

e. criteriul eficienţă educaţională constituie nucleul celor două tipuri de management.

Pentru a pune mai bine în evidenţă deosebirile dintre termenii semnificativi pentru activitatea managerială de: administrator, manager, lider-concepte prezente şi în evoluţia istorică a managementului prezentăm următorul tabel (Cf.Iosifescu, 1999):

	ADMINISTRATOR	MANAGER	LIDER
OBIECTIVE	Stabilite in termeni generali si revizuite la intervale nedefinite	*Stabilite prin ţeluri strategice, sprijinite pe obiective pe termen scurt si detaliate*	Schimbă ceea ce este necesar Promovează schimbarea
CRITERII DE SUCCES	Evitarea greşelilor Performanţa rar măsurată	*Căutarea succesului Performanţa concret măsurabilă*	Acţionează transformaţional
FOLOSIREA RESURSELOR	Incadrarea in consumul normal	*Promovarea, utilizarea eficientă dar şi efectivă*	Introduce reguli noi
LUAREA DECIZIEI	Se iau putine decizii dar care afectează mulţi oameni si iau mult timp	*Se iau multe decizii, in timp scurt, ce afectează puţini oameni*	Incurajează creativitatea
STRUCTURA	Ierarhii înalte, delegare limitată	*Ierarhii plate, delegare maximă*	Elimină constrângerile
ROLURI	Arbitru	*Protagonist*	Eliberează
ATITUDINI	Pasivă	*Activă*	
COMPETENŢE	Conformitate	*Independenţa*	

Tabel 4. Caracteristicile activităţii de administrator, manager, lider

Situat între administrator si lider managerul are poziţia cea mai echilibrată în ceea ce priveşte;

- strategia şi tactica, îmbinarea între ţelurile strategice si obiectivele concrete;
- succesul şi eficienţa activităţii , efectele subiective si obiective ale acesteia;
- raportul între numărul de decizii şi gradul de delegare a membrilor colectivului;

- rolul de protagonist al managerului dar şi de motivator al atitudinilor active ale membrilor colectivului.

Managementul actual valorifică ideile esenţiale ale celorlalte şcoli şi orientări istorice fiind însă un tip de management sistemic, dar si situaţional şi contextual. Cele mai bune decizii manageriale se iau în funcţie de situaţia concretă, raportată la contextul respectiv dar şi la sistemul mai larg din care face parte. Deciziile educaţionale de la nivelul clasei de elevi depind de:

- situaţia concretă, descriptibilă,
- actorii implicaţi: profesori, elevi, părinţi,
- sistemul educaţional în ansamblul său.

Eficienţa managementului educaţional depinde de viziunea sistemico – contextuală asupra proiectării, organizării, coordonării, consilierii, conducerii, evaluării activităţii didactice şi educaţionale. Managementul clasei de elevi nu poate fi separat de managementul educaţional deşi el se raportează la resursele umane, materiale şi financiare ale clasei de elevi. Managementul clasei de elevi este eficient prin activismul său, prin descentralizarea reală, prin situarea elevului în centrul activităţii educaţionale, prin motivarea adecvată a profesorilor şi elevilor, prin îmbinarea rolurilor profesorului cu funcţiile sale manageriale. Managerul clasei de elevi – profesorul – nu execută doar deciziile centrale de politică educaţională, nu administrează doar resursele clasei, nu gestionează doar spaţiul şi timpul educaţional. El are o viziune de ansamblu asupra învăţământului şi educaţiei, iniţiază proiecte educaţionale, organizează activităţi didactice şi educaţionale, coordonează resursele umane, materiale şi financiare, ia decizii împreună cu cei implicaţi în procesul educaţional, rezolvă situaţiile conflictuale, consiliază elevii cu probleme, dirijează procesul de învăţare creativă a elevilor, etc.

BCU IASI/CENTRAL LIBRARY

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

I. CONCEPTUL DE MANAGEMENT. ORIENTĂRI ŞI ŞCOLI MANAGERIALE

I.1. Conceptul de management

Context teoretic:

Definiţii ale conceptului

Dex:

„**MANAGEMENT** s. n. Activitatea şi arta de a conduce. **2.** Ansamblul activităţilor de organizare, de conducere şi de gestiune a întreprinderilor. **3.** Ştiinţa şi tehnica organizării şi conducerii unei întreprinderi."

Nodex:

„**MANAGEMENT** 1) Ansamblul activităţilor de organizare, conducere şi gestiune a întreprinderilor. 2) Ştiinţa organizării şi conducerii întreprinderilor."

Wikipedia Encyclopedy:

„**MANAGEMENT** (din franceza veche *ménagement* arta conducerii, a dirijării, din lat. *manu agere* "a conduce cu mâinile") caracterizează procesele de a conduce sau dirija părţi sau o întreagă organizaţie, începând cu afacerea, continuând cu restructurările prin manipularea resurselor (umane, financiare, materiale, intlectuale sau intangibile). La începutul secolului al XX-lea, Mary Parker Follett definea managemetul ca „arta de a obţine lucruri prin intermediul oamenilor."

MANAGEMENTUL poate fi definit ca un proces în care oamenii aflaţi în poziţii de conducere într-o organizaţie dirijează direct şi influenţează activităţile altor persoane din organizaţie cu scopul de a eficientiza produsele relevante şi/sau serviciile în ordinea nevoilor clienţilor cu scopul de a atinge obiectivele instituţiei."

Exerciţii

- Identificaţi cât mai multe sinonime pentru cuvântul management
- Pornind de la definiţiile de mai sus subliniaţi caracteristicile principale ale conceptului de management.
- Descoperiţi şi alte caracteristici ale ideii de management şi pe care nu le regăsiţi în definiţiile enunţate.
- Elaboraţi propria definiţie pornind de la aceste caracteristici.

Dintre caracteristicile identificate, numiţi-le pe cele care se potrivesc cel mai bine unui bun management în şcoala şi clasa de elevi

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I.2. Scurt istoric al managementului

Exerciţii:

- Urmăriţi cu atenţie tabelul 1 şi identificaţi punctele de reper pentru managementul educaţional.
- Alegeţi trei momente istorice din cadrul tabelului 1 şi descrieţi contextul cultural în care desfăşoară acestea.
- Selectaţi din tabelul 1 trei evenimente pe care le consideraţi cruciale în dezvoltarea educaţiei.
- Numiţi trei evenimente din ultimii 5 ani pe care le consideraţi importante pentru dezvoltarea managementului educaţional.

I.3. Orientări şi şcoli manageriale

Context teoretic:

Din punctul de vedere al unui **management clasic** managerul este orientat pe efcienţa activităţii. El în general se focalizează pe următoarele patru funcţii:

Planificarea: care reprezentă anticiparea modalităţii prin care se pot atinge scopurile.

Organizarea: reprezintă modalitatea de a crea în interiorul ogranizaţiei structurile necesare pentru finalizarea activităţilor proiectate şi pentru obţinerea rezultatelor scontate. Astfel, în interiorul organizaţiei sunt create relaţiile dintre angajaţi şi manager prin care activitatea să se poată desfăşura eficient de la început şi până la finalizarea sa.

Conducerea (leading): Implică comunicarea cu angajaţii şi motivarea acestora, astfel încât să poată fi atinse obiectivele organizaţiei.

Controlul: este procesul prin care sunt urmărite rezultatele activităţii, performanţele, intervenindu-se cu scop corectiv. În cazul acestui proces rolul managerului este de a stabili nişte standarde de eficienţă, de a le urmări şi de a corecta orice deviaţie de la acestea. De asemenea, în cazul în care este necesar, managerul poate interveni şi în modificarea standardelor, în cazul în care consideră că acestea nu sunt cele mai bune din perspectiva rezultatelor.

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Exerciţii:

- Alegeţi dintre funcţiile enumerate pe cele care sunt îndeplinite cu precădere de către managerul unei instituţii de învăţământ românesc? Descrieţi activităţile corespondente fiecărei funcţii.
- Dar de către profesorul-consilier sau diriginetele unei clase de elevi? Descrieţi activităţile corespondente fiecărei funcţii.
- Selectaţi dintre funcţiile prezentate pe cele care sunt îndeplinite cu precădere de către un profesor din cadrul unei instituţii de învăţământ? Descrieţi activităţile corespondente fiecărei funcţii.
- Urmărind predominanţa celor patru funcţii în cadrul celor trei situaţii (manager, diriginte, profesor) identificaţi asemănările şi deosebirile dintre rolurile jucate în interiorul şcolii şi componentele manageriale specifice.

Context teoretic:

Din punctul de vedere al modelului **behaviorist** managementul este privit în special din perspectiva rolurilor pe care trebuie să le joace managerul şi al relaţiilor în interiorul organizaţiei. Astfel putem urmări următoarele roluri:

În rolul de **reprezentant** al instituţiei managerul are un rol simbolic, reprezentând organizaţia la ceremonii, cum ar fi cina cu clienţii, sau banchetele oficiale. Acest rol este unul de imagine, rolul managerului fiind în acest caz şi de a proiecta o imagine adecvată a organizaţiei.

Rolul de **lider** implică responsabilităţile pentru coordonarea activităţilor angajaţilor, astfel încât să fie atinse obiectivele organizaţiei.

Rolul de a **crea şi menţine legături** inter-instituţionale se referă la manager ca persoana care păstrează contactele dintre organizaţie şi alte organizaţii exterioare, clienţi, oficialităţi guvernamentale, susţinători etc. Prin acest rol managerul poate ajuta sau dimpotrivă poate pune piedici în realizarea obiectivelor organizaţiei.

Exerciţii:

1. Enumeraţi 5 acţiuni pe care trebuie să le realizeze managerul unei şcoli corespunzător rolului pe care îl joacă.
2. Precizaţi care dintre rolurile enunţate mai sus sunt reprezentative pentru un profesor diriginte şi în ce condiţii sunt acestea îndeplinite? Daţi 3 exemple de activităţi corespunzătoare fiecărui rol.
3. Descrieţi care sunt rolurile specifice pe care le joacă un profesor şi în relaţie cu ce componente instituţionale sau sociale? Daţi 3 exemple de activităţi corespunzătoare fiecărui rol.

BCU "ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITY LIBRARY

Context teoretic:

Perspectiva **sistemică** consideră că o organizaţia este un ansamblu de susbsisteme aflate în relaţie şi care sunt interdependente. Astfel că o „afacere" pe care o numim „sistem" este alcătuită din mai multe subsiteme cum ar fi angajaţii, echipele de lucru, departamentele, diviziile etc, care trebuie să lucreze împreună pentru a îndeplini obiectivele organizaţiei. În această perspectivă managerul ia hotărâri doar după ce a realizat o analiză a ceea ce managerii subsistemelor îl informează. Astfel că o ierarhie atât de complexă poate funcţiona bine doar dacă fiecare subsistem şi fiecare manager al acestuia îşi face datoria.

Exerciţii:

- Urmărind cu atenţie sistemul de învăţământ românesc actual identificaţi subsistemele acestuia.
- Construiţi organigrama unei şcoli identificând subsistemele acesteia şi persoanele care ocupă roluri de manager.
- Precizaţi dacă putem vorbi despre subsisteme în cadrul unei clase de elevi? Argumentaţi răspunsul.
- Identificaţi persoanele care joacă roluri de manageri în cadrul unei clase de elevi?
- Precizaţi care este subsistemul de bază al sistemului de învăţământ? Argumentaţi răspunsul.

Context teoretic:

Perspectiva **sintetică** urmăreşte să aplice una din cele 3 teorii prezentate anterior acolo unde este nevoie de ea. Perspectiva **sintetică** dezvoltă ideea urmăririi cu atenţie a necesităţilor manageriale ale unei instituţii şi în funcţie de acestea aplicarea uneia dintre cele trei soluţii separat sau variante combinate ale acestora. Mecanismul acestei perspective teoretice este sintagma „totul depinde de context" şi de aceea sunt importante abilităţile manageriale ale celor ce se ocupă de domeniu.

De asemenea unul dintre elementele urmărite este dezvoltarea şi utilizarea deprinderilor managerilor cu scopul de a obţine rezultate cât mai bune. Managerii trebuie să fie capabili să diagnosticheze şi să înţeleagă situaţia reală, să înţeleagă cauzele unui eveniment şi să găsească soluţiile care duc la succes. Oricum managerul tebuie să deţină o multitudine de aptitudini şi deprinderi care să-l ajute în luarea unei decizii corecte.

Printre cele mai importante deprinderi sunt următoarele:

- Capacitate decizională,
- O bună interrelaţionare umană,
- Capacităţi comunicaţionale,
- Un bun negociator,
- Capacitatea de a delega în mod corect sarcini

BCU CENTRAL UNIVERSITAR LIBRARY

Exerciţii:

- Identificaţi 5 aptitudini principale pe care consideraţi că trebuie să le aibă o persoană pentru a fi un bun profesor?
- Numiţi 5 deprinderi pe care acesta trebuie să le deţină, pentru a fi un profesor-manager?
- Precizaţi care credeţi că ar trebui să fie deprinderile şi aptitudinile unui bun diriginte?
- Selectaţi 5 deprinderi pe care le consideraţi necesare unui bun director de şcoală? De asemenea 5 aptitudini!

I.4. Orientări actuale in management

Exerciţii:

- Urmărind cele trei abordări actuale în management (cea cognitivă, psihanalitică şi evoluţionistă) precizaţi 3 argumente pentru orientarea care este în viziunea d-voastră cea mai eficientă pentru sistemul nostru de învăţământ? Care dintre ele consideraţi că explică cel mai bine evoluţia învăţământului în ultimii 10 ani?
- Studiind abordarea psihanalitică, precizaţi care sunt cele şapte instanţe de analiză a organizaţiei. Identificaţi-le folosind drept model instituţia de învăţământ pe care o urmaţi.
- Pornind de la abordarea evoluţionistă a managementului şi de la evoluţia învăţământului în ultimii 15 ani descrieţi mecanismele de adaptare, capacitatea de autoorganizare şi învăţare, rutinele, mutaţiile şi mecanismele de selecţie ale sistemului de învăţământ românesc. Ce a cauzat aceste reacţii? Identificaţi 3 măsuri care trebuie luate pentru a schimba cursul evenimentelor negative?

I.5. Managementul clasei de elevi – definiţii şi diferenţieri conceptuale

Exerciţii:

- Pornind de la definiţiile managementului precizaţi de ce este necesară dezvoltarea unui management educaţional?
- Explicaţi dacă un self-management eficient este suficient pentru dezvoltarea personală? Argumentaţi în ce măsură self-managementul poate ajuta în educaţie?
- La ce nivel instituţional consideraţi că intervine managementul educaţional? Dar managementul clasei de elevi?

BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ

- Identificaţi 6 instrumentele conceptuale şi practice pe care le are un profesor pentru a putea coordona activitatea unei clase de elevi?
- Numiţi 3 instrumente care credeţi că sunt necesare pentru o bună managerizare a clasei?

Analiză de caz:

1, În iulie 2006, în presă apar informaţii potrivit cărora subiectele de la examenul de Bacalaureat la "Limba şi literatura română" s-au aflat la dispoziţia candidaţilor, spre vânzare. Descrieţi atitudinea dvs. dacă v-aţi afla în locul ministrului învăţământului?
2. În ziua de 14 februarie 2003 a apărut în presă un articol cu titlul „Droguri la liber în liceul X". În respectivul articol sunt prezentate câteva aspecte privind posibilitatea ca în şcoală să se consume droguri. Aceast articol a apărut datorită faptului că în urma unui interviu luat unui profesor acesta a spus că este posibil să existe elevi care au fost consumatori de droguri. Descrieţi atitudinea dvs dacă aţi fi directorul respectivei unităţi de învăţământ? Dar dacă aţi fi un simplu profesor în respectiva şcoală? Dar dacă aţi fi profesorul care a difuzat informaţia ce a fost folosită pentru scrierea articolului?
3. Sunteţi profesor diriginte la clasa a XI a D, liceul X şi vă confruntaţi cu un număr foarte mare de absenţe. Elevii aduc scutiri medicale pentru a-şi motiva respectivele absenţe. Ştiiţi că respectivele scutiri nu reprezintă realitatea, ci au fost obţinute în mod fraudulos. Descrieţi care este atitudinea dvs. în acest caz!?
4. Sunteţi profesor şi în timpul lecţiei doi elevi încep să se bată. Explicaţi cum vă veţi comporta în acestă situaţie? Argumentaţi care este pedeapsa adecvată pentru un astfel de comportament.

BIBLIOGRAFIE

1. Joiţa E.(2000), Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi
2. Perkins, J.E.(1999) www.
3. Taylor, W.Fr.(1911), The Priciples of Scientific Management, Harper& Row
4. Fayol, H.,(1927), Administraţia industrială şi generală, trad.ro. Nicolae Constantinescu, Ţăranu & Co, Bucureşti
5. Weber, M.,(1965),în LevyA.,(ed.,), Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et americanes, Dunod, Paris
6. Mayo, E.,(1933), The human Problems of an Industrial Civilisation, The Mc. Millan Company, New York
7. Moreno, J.l.(1970), Fondements de la sociometrie, PUF, Paris
8. Lewin, K.,(1959), Psychologie dynamique. Les relationes humaines,.PUF, Paris
9. Drucker, P., F.,(1968), L efficacite, objectif, no. 1 des cadres, Editions d 'Organization, Paris
10. Simon, H.,A.,(1956), Models of Man, Wiley, New York
11. Zlate, M.,(2004,), Tratat de psihologie organizaţional-managerială, Polirom, Bucureşti

12. Mc Gregor, D.,(1969), La dimension humaine de l' entreprise, Gauthier, Villars-Editeur, Paris
13. Herzberg, F.,(1971), Le travail et la nature de l' homme, Entreprise Moderne d'Edition, Paris
14. Likert, R.,(1974), Le gouvernement participatif de l'entreprise, Dunod, Paris
15. Chirică, S.,(2003), Inteligenţa organizaţiilor. Rutinele şi managementul gândirii colective. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
16. Coriat, B., Wenstein, O., (1995), Les nouvelles theorie de l'entreprise, Gaetan Morin Chicoutimi
17. Enriquez, E.,(1992), L'organisation en analise, PUF, Paris
18. Iosifescu, S.,(2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
19. Argyris, C.,(1970), Participation et organisation, Dunod, Paris
20. Barus-Michel, Giust-Desprairies, F.,Ridel, R.,(1998), Crise. Abordare psihosocială clinică
21. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
22. Jinga, I.,(1998) , E. Istrate, *Manual de pedagogie,* Ed. All, Bucureşti
23. Cristea, S.,(2000), *Dicţionar de pedagogie,* Ed. Litere. Litera Internaţional, Bucureşti — Chişinău,
24. Katz, D.,Kahn, R., L.,(1966), The Social Psychology of organisation, Wiley, New York
25. Mintzberg, H.,(2003), Le pouvoir dans les organisations, Edition d'Organisation, Paris
26. Vlăsceanu, M.,(1999), Organizaţiile şi cultura organizării, Editura Trei, Bucureşti
27. Landsheere, G.de(1992), L 'education et la formation, PUF, Paris

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

II.TIPURI DE CULTURI ORGANIZAŢIONALE

II.1. Definiţia culturii organizaţionale

Cultura organizaţională reprezintă un ansamblu structurat de valori, norme, simboluri şi comportamente comune şi specifice unei anumite organizaţii, într-o anumită perioadă determinată. Această definiţie pune în evidenţă caracteristicile remarcate de mai mulţi autori: viziunea sistemică, istorică, antropologică asupra realităţii sintetice, evolutive şi transformative a unei organizaţii în care oamenii sunt componentele principale. Dacă secolul al XIX-lea a fost secolul individualităţilor, secolul al XX-lea a fost denumit secolul organizaţiilor, al sistemelor productive integrate, de resurse umane, materiale, financiare. De altfel însuşi omul modern este omul organizaţional (Crozier, 1999). Fiecare dintre componentele culturii organizaţionale are rolul ei bine determinat:

- valorile direcţionează şl coordonează activitatea organizaţională, aşa cum au evoluat în istoria lor: valori industriale, economice, administrative, umane, psihosociale, complexe, personalizate
- normele structurează activitatea de grup diferenţiinndu-se după specificul acesteia în: productive, comerciale, de servicii, educaţionale
- ritualurile, ceremoniile întăresc încrederea în orice tip de organizaţie
- simbolurile consolidează identitatea organizaţiei în relaţie cu alte organizaţii

Cultura organizaţională este un produs, care se formează în timp, poate fi comparată cu o fiinţă vie, care are propriul său conştient colectiv (norme, reguli), dar şi propriul său inconştient colectiv (simboluri, ritualuri, mituri), care influenţează organizaţia şi membrii săi.

II.2. Etape de dezvoltare

Dar organizaţia ca sistem nu apare în mod spontan, printr-o decizie legislativă ci se formează treptat parcurgând etape similare evoluţiei unui grup:

- *faza nominală*, caracterizată printr-o atmosferă de anxietate colectivă, de conturare a anumitor comportamente comune, obiective, chiar stereotipuri
- *faza socio-afectivă* în care se construieşte încrederea interpersonală, se dezvoltă facilitarea socială, comunicarea fatică, climatul organizaţional
- *etapa conflictuală*, care generează tensiunea intra-organizaţională, în care se diferenţiază liderii, se structurează grupurile şi substructurile
- *organizaţia unitară*, cu normele sale formale şi informale, cu simbolurile, ritualurile şi ceremoniile sale.

Şcoala însăşi ca sistem socio-cultural traversează aceste etape, fiecare cu specificul ei. Dacă şcoala românească de tip comunist era cristalizată, chiar pietrificată în structurile sale piramidale, dictatoriale, formalizate în mod extrem, în care atmosfera era apatică, climatul organizaţional dominat de neîncredere şi suspiciune, iar tensiunea intra-organizaţională bloca iniţiativa şi creativitatea şcoala post-comunistă persistă într-o căutare perpetuă a sensului, printr-o reformă educaţională nesfârşită. Cultura organizaţională a şcolii actuale deşi din punct de vedere cronologic nu mai este la începutul formării ei menţine caracteristicile începutului: anxietate colectivă, neîncredere interpersonală, necomunicare interinstituţională, conflictualitate intra şi intergrupală.

II.3 Structura culturii organizaţionale

Aşa cum am precizat cultura organizaţională cuprinde în primul rând elemente de suprafaţă cum ar fi: normele sau regulile, ritualuri, comportamente comune, simboluri explicite, limbaj comun etc. cât şi elemente profunde, sub forma de mituri, standarde neexplicite cu privire la activitatea din interiorul organizaţiei. Astfel, în funcţie de tipurile de activitate desfăşurată, de relaţiile inter-personale dezvoltate, de regulile stabilite între generaţii, sexe se diferenţiază cele două tipuri de norme: *normele formale*, oficiale, reguli, funcţii, posturi şi *normele informale* determinate de modalităţile de comportare în situaţiile neoficiale.

Treptat din practicile devenite tradiţionale se dezvoltă *ritualurile şi ceremoniile* care marchează anumite valori ale organizaţiei, cu scopul de a întări încrederea membrilor săi în aceasta. Ritualurile şi ceremoniile au fost clasificate în mai multe categorii (Cf. O. Nicolescu, 1999):

- *ritualuri de pasaj,* de avansare de exemplu
- *ritualuri de degradare, de retrogradare*
- *ritualuri de împlinire,* de marcare a obţinerii unor performanţe
- *ritualuri de reînnoire,* de exemplu ceremonia de acordare a unor diplome
- *ritualuri de reducere a conflictelor*
- *ritualuri de integrare*, de exemplu sărbătorirea Crăciunului

Simbolurile, semnele de recunoaştere ale organizaţiei se concretizează în acele imagini, evenimente, credinţe, idealuri care sunt împărtăşite de membrii organizaţiei o diferenţiază de alte organizaţii (vezi I.B.M. B.M.W., Liceul „C. Negruzzi", Universitatea Harward etc.) ajungând uneori până la mituri, cu rol de celebrare a conducătorilor excepţionali, a eroilor.

Structura organizaţională a şcolii actuale ca instituţie generică este în curs de elaborare, determinată fiind de procesul Bologna, de scopul de altfel benefic al integrării sistemului educaţional românesc în tendinţele actuale ale şcolii europene. Nu ne propunem aici să facem analiza acestui proces, dar anumite observaţii sunt inevitabile. Transformarea radicală a sistemului educaţional românesc şi integrarea lui într-un alt tip de sistem educaţional este un proces care în mod necesar trebuie să parcurgă etape de:

- informare a actorilor implicaţi: profesori, elevi / studenţi, părinţi
- cercetare ştiinţifică a efectelor acestor schimbări radicale
- experimentarea schimbărilor în şcoli pilot
- decizii comune ale organismelor politice, şcolare, universitare
- implementarea acestor decizii
- corectarea consecinţelor negative
- reconstrucţia procesului de reformă

Dar transformarea radicală a sistemului educaţional românesc după decembrie 1989, ca şi procesul de integrare europeană a acestuia a generat disfuncţii majore suportate de cei care ar fi trebuit sa fie beneficiarii direcţi ai educaţiei elevii, studenţii, profesorii.

II.4. Funcţiile culturii organizaţionale

Prin mijloacele sale cultura organizaţională este cea care menţine echilibrul în interiorul unei organizaţii şi care susţine identitatea instituţională. Prin intermediul său în pofida dinamismului interior specific organizaţiilor contemporane, se păstrează o structură fundamentală imuabilă care este în cele din urmă esenţa instituţională. Pentru păstrarea acestei identităţi, cultura organizaţională trebuie să îndeplinească mai multe funcţii bine determinate:

- ✓ integrarea membrilor săi în organizaţie;

- ✓ direcţionarea lor spre scopurile şi trăirile organizaţiei;
- ✓ protecţia membrilor săi faţă de ameninţările exterioare;
- ✓ păstrarea şi transmiterea valorilor organizaţiei;

Aceste funcţii general-valabile nu îşi ating scopul de la sine şi în mod armonios, ele întâmpinând dificultăţi legate de personalitatea diferită a membrilor organizaţiei, de diferenţierea clară a valorilor sau amestecul lor, de gradul de conştientizare al obiectivelor şi scopurilor organizaţiei şi de implicare a membrilor ei în realizarea acestora.

Dificultăţile amintite mai sus, dublate de dinamismul social determină transformări şi la nivelul culturii organizaţionale. Astfel, ea nu este statică, ci dinamică, într-un continuu proces de schimbare prin forme şi modalităţi diferite. Schimbările interne nu sunt influenţate doar de modalitatea în care organizaţia îşi restructurează propriile valori, ci ele au surse diverse care pot fi de natură internă (modificări privind viziunea managerială, extinderea, apariţia de angajaţi noi cu o viziune diferită asupra realităţii, etc.), dar şi externe (condiţiile economice generale, eficientizarea activităţii concurenţei, modificări legislative, modificări ale spaţiului de desfăşurare a activităţii etc.) Toate aceste cauze determină modalităţi diferite de modificări în interiorul culturii organizaţionale. Cele mai cunoscute modalităţi de schimbare sunt:

- ➢ schimbarea prin fenomenele de criză;
- ➢ schimbarea prin procesul învăţării;
- ➢ schimbarea ca formă de dezvoltare;
- ➢ schimbarea ca modalitate de modernizare.

În cazul sistemului educaţional românesc, acesta se află într-o continuă transformare, care, în loc să conducă la rezolvarea problemelor sale majore nu a făcut până în prezent decât să le amplifice. De aceea dacă analizăm şcoala românească actuală ca organizaţie generică putem observa:

1. caracterul conflictual al sistemului educaţional în ansamblul său;
2. caracterul deficitar al rezolvării conflictelor în cadrul organizaţiei numită şcoală;
3. prelungirea crizei educaţionale şi a schimbării prin criză;
4. management mai mult ca formă de dezvoltare decât de învăţare.

Conflictele nu îşi au sursa doar în schimbările interne ci şi în criza societăţii româneşti şi a celei europene. Acestea, desfăşurându-se între tradiţie şi inovaţie, între naţional şi european şi între generaţii, s-au acutizat o dată cu implementarea Procesului Bologna. Construcţia unui spaţiu educaţional european integrat, care să pregătească forţa de muncă aptă pentru societatea cunoaşterii, flexibilă şi creativă este una dintre cele mai generoase misiuni de realizare a unei Europe unite. Dar eficienţa acesteia depinde de modul în care va fi aplicată. Şi tocmai aceasta a fost problema, căci aplicarea acestor scopuri şi obiective nu a fost suficient pregătită, învăţarea nu a devenit cu adevărat centrată pe elev, elevii-studenţii nu au devenit partenerii reali ai profesorilor, programele şi planurile de învăţământ nu s-au restructurat, dotarea cu tehnologie educaţională este deficitară (vezi Cartea Neagră a Procesului Bologna). Criza nu s-a manifestat doar la nivel naţional. Ţări având şcoli cu tradiţie (Marea Britanie, Franţa) nu au primit cu entuziasm reforma învăţământului conform noilor principii considerând că noul tip de învăţământ chiar dacă este eficient pentru piaţa muncii, face rabat de la calitate.

Pe lângă aceste probleme externe, din punct de vedere organizaţional sunt foarte multe probleme interne. Şcoala, indiferent la ce nivel se situează ea a devenit un spaţiu al multiplicării conflictelor şi crizelor, al manipulărilor şi şantajelor (pentru alegeri, pentru fonduri europene), unde cooperarea de bună credinţă, transparenţa decizională, au

devenit idealuri greu de atins. Valorile organizaţionale nu s-au diferenţiat în mod clar, ele sunt bazate încă pe grupuri de interese non-educaţionale.

II.5. Clasificarea tipurilor de culturi organzaţionale

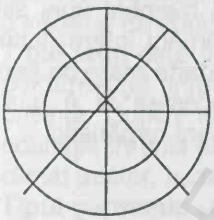
Din punct de vedere instituţional, în cadrul şcolii româneşti se regăsesc multiple forme de organizaţii, în interiorul cărora se dezvoltă tipuri de culturi organizaţionale diverse. Clasa de elevi constituie un grup primar (C. H. Cooley, 1909) în care relaţiile dintre membri sunt directe, predominant psiho-sociale, de tip faţă-n faţă. Dar în viziunea sistemico-situaţională a managementului educaţional actual, analiza acesteia nu se poate face decât ca o parte componentă a şcolii-care este considerată un grup secundar, o organizatie. Pentru a identifica specificul managerial al clasei de elevi, autonomia ei, să analizăm perspectiva sistemică a acesteia ca subsistem socio-cultural al scolii.

Ch. Handy (1985) stabileşte patru tipuri de culturi organizaţionale dominante:

1. **cultura puterii centralizate** sau *cultura „pânza de păianjen";*
2. **cultura rolului specializat** sau *„cultura templu";*
3. **cultura sarcinii** sau *„cultura reţea";*
4. **cultura personală** sau *„cultura roi".*

Cultura puterii este caracteristică micilor organizaţii de tip antreprenorial, companii comerciale, organizaţii politice. Conducerea şi controlul se realizează **centralizat**, de către persoane cheie, alese conform unui număr restrâns de reguli şi proceduri. Atmosfera acestor organizaţii este severă, moralul este scăzut şi de aceea fluctuaţia forţei de muncă este foarte mare. Managerii sunt orientaţi spre putere, ei valorizează persoanele care se supun, care nu sunt interesaţi să se afirme în mod independent. *Scopul scuză mijloacele* pare să fie deviza preferată a acestor organizaţii. (E. Păun, 1999).

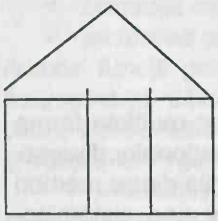
Individul este "prins" ca într-o pânză de păianjen, fiind constrâns să se raporteze la creierul organizaţiei, să execute regulile şi procedurile impuse.



Schema 1. Cultura puterii: panza de păianjen

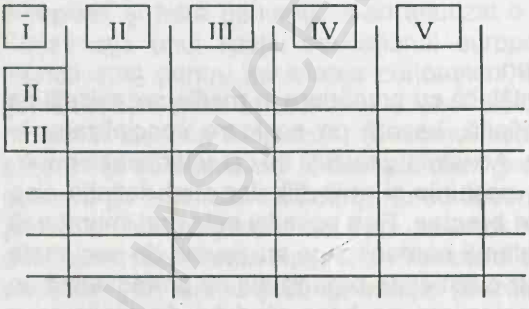
Cultura rolului (Cf. E. Păun, 1999) este întâlnită cu precădere în marile organizaţii de tip birocratico-formal, cu o structură bine definită, bazată pe sectoare specializate, în cadrul cărora pot apărea subculturi diferenţiate. Aceste organizaţii se caracterizează printr-un grad înalt de formalizare şi standardizare, posturile şi atribuţiile lor sunt definite clar, controlul realizându-se prin **reguli şi proceduri precise**. Fişa postului este mai importantă decât cel ce ocupă postul. În general sunt preferaţi oamenii care au nevoie de securitate profesională şi personală, care se simt bine într-o astfel de organizaţie ce promovează un climat calm şi protector, oferind şanse de promovare pe baza modului de realizare a rolului. Echipa managerială este restrânsă şi de calitate, conducerea fiind plasată la vârful organizaţiei sau în acoperişul „templului". Raţionalitatea şi precizia alocării responsabilităţilor se află la baza reuşitei. Valorile promovate sunt: stabilitatea, predictibilitatea, disciplina, respectarea regulilor. Reprezentarea grafică a acestui tip de cultură ca un templu este semnificativă pentru structura şi substructurile cristalizate ale

organizaţiei, care se schimbă greu, au o dinamică redusă, individul realizându-şi rolul ca într-un ceremonial (Schema 2. Cultura rolului: templul)



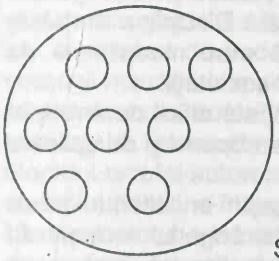
Cultura sarcinii este centrată pe **exercitarea sarcinii şi orientată către persoană.** Sarcinile sunt distribuite în funcţie de potenţialul indivizilor, valorificarea maximală a acestui potenţial fiind una dintre valorile de bază ale organizaţiei. Cultura sarcinii este o cultură de echipă, în care calităţile şi competenţele profesionale contează mai mult decât statutul conferit de poziţia ierarhică. Această cultură constituie o interacţiune între valori colective cum ar fi : cooperarea, identificarea cu obiectivele organizaţiei, activitatea în echipă, mobilizarea colectivă şi valori individuale: preţuirea individului, autonomia şi libertatea individuală. Conducerea este flexibilă şi stimulativă, bazată pe valori ca încrederea în om, în capacităţile sale creative şi de autocontrol. Delegarea unor atribuţii şi responsabilităţi la nivelul echipelor de proiect constituie o strategie importantă, specifică managementului participativ. Cultura sarcinii este modelul cel mai apropiat de cultura şcolii. (Cf. E. Păun) – Şcoala a fost considerată o organizaţie care învaţă ea însăşi ca organizaţie, cele mai importante finalităţi ale sale fiind legate de formarea şi dezvoltarea personalităţii. Şcoala, ca organizaţie este centrată atât pe sarcină, pe activitatea de învăţare cât şi pe persoană, în procesul de învăţare. Cele două caracteristici, nu numai că nu sunt contradictorii între ele dar, se condiţionează reciproc. Interacţiunea între activitatea educaţională şi persoana care învaţă este cu atât mai puternică cu cât procesul educaţional este mai personalizat şi mai individualizat. Cu cât conducerea clasei de elevi şi a şcolii este mai activ-participativă şi stimulativă cu atât rezultatele anticipate sunt mai eficiente. Cu cât valorile colective şi cele individuale se îmbină mai bine, cu cât munca în grup şi colectiv este mai stimulativă pentru munca individuală, cu atât managementul educaţional este mai performant.

Reprezentarea grafică a acestui tip de cultură ca o matrice unde fiecare depinde de fiecare este de asemenea sugestivă pentru interacţiunea dintre membrii unei astfel de organizaţii în îndeplinirea sarcinii comune. În instituţiile de învăţământ interacţiunea este cu atât mai mare, sistemul de învăţământ concentrând un număr foarte mare de persoane, funcţii, instituţii, departamente. Comunicarea benefică dintre acestea ar fi una dintre soluţiile obţinerii performanţei şi satisfacţiei în sistemul de învăţământ românesc.



Schema 3 Cultura sarcinii: matricea

Cultura personală este un tip de cultură relativ rar întâlnit. El se caracterizează prin faptul că individul reprezintă punctul central, organizaţia fiind subordonată intereselor individuale. Valorile individuale ţin de **individualism şi de înalt profesionalism.** Acest tip de cultură este întâlnit în firme de consultanţă, birouri de avocatură, cabinete psihologice, etc.



Schema 4. Cultura personală: de tip roi

Dacă din punct de vedere teoretic, cultura şcolii şi implicit a clasei, reprezintă culturi de tipul sarcinii, în practica educaţională se întâlnesc în proporţii diferite toate tipurile de culturi organizaţionale. Anumite caracteristici din cultura puterii, din cultura rolului şi din cultura personală sunt necesare în şcoala şi clasa de elevi. Autoritatea legitimă a profesorului, respectarea disciplinei asumate de către elevi, corectarea deviaţiilor comportamentale fac parte dintr-o cultură a puterii acceptabile şi dintr-o cultură a rolului benefică. Dar atunci când cultura sarcinii se îndepărtează prea mult de esenţa sa folosind mecanismele constrângerii, ale poziţiei sociale dominante a profesorului, sau decade într-un individualism extrem apar disfuncţiile manageriale care trebuie corectate, recuperându-se cultura autentica a sarcinii. adaugire

Într-o analiză privind relaţia dintre sistemele de învăţământ şi caracteristicile psihologice ale diferitelor popoare J.Lion propune o tipologie menită să pună în evidenţă izomorfismul dintre cele doua realităţi-psihologia popoarelor şi a sistemele lor de învăţământ. Mai multe tipuri de sisteme de educaţie sunt caracterizate de Emil Păun(1999) astfel:

1. **Tipul latin** care se distinge în mod predominant prin intelectualism, prin cultivarea performanţei intelectuale la elevi. Franţa constituie exemplul tipic în această privinţă. Copilul este considerat a priori dominat de instincte primitive, ca urmare educaţia trebuie să fie de tip dominator, autoritar, coercitiv, să se desfăşoare într-un climat auster, bazat pe disciplina impusă.
2. **Tipul germanic** se centrează pe socializarea copilului şi pe formarea cetăţeanului.
3. **Tipul scandinav** promovează o cultură de tip comunitar, cu valori care sunt egalitatea, libertatea, autonomia, cooperarea, toleranţa, spiritul practic.
4. **Tipul britanic** îmbină autoritatea cu libertatea.
5. **Tipul american** dezvoltă valori dominante ca succesul şi reuşita, încurajează autonomia şi creativitatea, este pragmatic dar individualist
6. **Tipul japonez** îmbină tradiţia cu modernitatea, ikebana cu calculatoarele, dezvoltă tendinţele comunitare, este optimist, formează un om demn şi modest în acelaşi timp.

În România la intersecţia dintre sistemul de învăţământ şi psihologia românilor se conturează tipul de **învăţământ latin, caracterizat prin intelectualism, prin dominarea teoretizării asupra activităţii practice, prin stiluri didactice şi manageriale autoritariste.** Dar –consideram noi- tipul de învăţământ latin nu se explică doar prin argumente de psihologia popoarelor ci şi prin efectele sistemului politic comunist asupra învăţământului. Conducerea dictatorială a societaţii , subfinanţarea cronică a tuturor

domeniilor de activitate s-au reprodus la nivelul sistemului de învăţământ. În lipsa unei dotări materiale elementare , cu laboratoare, cabinete şi mijloace didactice şi educaţionale adecvate, învăţământul s-a orientat spre activitatea teoretică. Disciplina impusă, coercitivă, controlul cvasitotal, conducerea ierarhică, autoritaristă erau modalitaţile de perpetuare la nivelul şcolii a sistemului politic dictatorial de la nivelul societăţii.
Ce tip de sistem educaţional se formează în prezent în România? Este dificil de anticipat tocmai datorită tendinţelor de preluare necritică a structurilor şcolii europene şi de aplicare neadaptată tradiţiilor benefice ale şcolii româneşti.
Pasivismul care persistă încă la nivelul mentalităţilor româneşti în diferite medii organizaţionale generează nevoia continuă de dirijism şi constrângere, inclusiv în învăţământ iar spiritul imitativ deosebit de dezvoltat la români facilitează impunerea pragmatismului american pe un teren încă tradiţionalist al societăţii româneşti. Iată o contradicţie în care sistemul educaţional românesc supravieţuieşte.

Relaţia dintre om şi organizaţie este pusă în evidenţă de clasificarea unor tipuri sau modele diferite de oameni în funcţie de mediile organizaţionale din care fac parte(Cf. Zlate, M., 2004).

AUTORUL	ANUL UTILIZĂRII CONCEPTULUI	TIPURI SAU VARIETĂŢI DE OAMENI DIN MEDIILE ORGANIZAŢIONALE
P.F.DRUCKER	1940	OMUL ECONOMIC
P.F.DRUCKER	1942	OMUL INDUSTRIAL
H.A.SIMON	1947	OMUL ADMINISTRATIV
W.H. WHITE, Jr.	1956	OMUL ORGANIZAŢIONAL
E. SCHEIN	1965	Omul economic-raţional Omul social Omul autoactualizat Omul complex
F.HERZBERG	1966	Omul economic Omul mecanic Omul social Omul instrumental
T.BURNS	1969	OMUL INDUSTRIAL
A.TOFFLER	1970	OMUL ASOCIATIV
H.LIEBENSTEIN	1976	OMUL ECONOMIC
M.L.KOHN	1983	OMUL BIROCRATIC

Tabel 5: Tipuri sau varietăţi de oameni din mediile organizaţionale, după Zlate

Conceptul de om organizaţional se identifică cu omul – produs, generat de organizaţie, dar care influenţează şi el organizaţia. Modelul omului economic-raţional elaborat de E. Schein se bazează pe filosofia hedonistă, pe doctrina economică a lui A. Smith, fiind caracterizat de

- perspectiva câştigului
- omul este considerat un agent pasiv, care poate fi manipulat şi controlat de organizaţie
- are reacţii iraţionale

BCU ASACHI CENTRAL UNIVERSITARĂ

Modelul omului social derivă din cercetările lui E. Mayo, din revoluţia industrială, şi raţionalizarea muncii. Omul este motivat de trebuinţele sociale, este sensibil la forţele sociale ale grupului său de egali mai mult decât la stimulentele şi la controlul superiorilor săi. Din punct de vedere managerial modelul omului social conduce la elaborarea unei strategii manageriale de tip suportiv.

Modelul omului autoactualizat este ilustrat de Piramida lui Maslow, prin care satisfacerea trebuinţelor elementare eliberează trebuinţele superioare de natură cultural-valorică. Modelul omului autorealizat este adaptat unei perspective de lungă durată, este motivat şi controlat prin sine însuşi, nu trăieşte contradicţia între a se realiza şi scopurile organizaţiei. Managementul adecvat acestui model de om este valorificarea stimei de sine. Din punct de vedere educaţional satisfacerea trebuinţelor primare de natură biologică pentru activarea trebuinţelor superioare, de natură cultural-valorică prin mecanismele manageriale ale valorizării stimei de sine considerăm că sunt modalităţile adecvate de formare a pattern-ului de om actualizat. Dar omul actualizat nu poate fi exclusiv produsul sistemului educaţional ci şi al celui economico-social care trebuie să acţioneze într-o interacţiune sistemică, conştientă, de lungă durată.

Modelul omului complex este stimulat mereu de noi motivaţii, este complex şi variabil, poate fi dezvoltat prin strategii manageriale flexibile şi adaptative. Dacă modelul omului economic-raţional corespunde teoriilor clasice ale managementului, modelul omului social este adaptat teoriilor neoclasice, iar modelul omului complex este specific teoriilor manageriale post-moderne (Zlate, 2004).

Elevul modern sau post-modern este un model de om complex, cu toate tipurile de trebuinţe, motivat de constelaţii motivaţionale diferite în funcţie de interacţiunea specifică dintre ereditate-mediu şi educaţia sa, care poate fi manageriat de un model de profesor-complex, în mod personalizat, printr-un management sistemic, complex şi situaţional.

II.6. Organizarea sistemului educaţional românesc şi cultura sa managerială.

Sistemul educaţional este cel mai amplu şi complex dintre sistemele existente în Administraţie, datorită numărului mare de persoane implicate în organizarea şi susţinerea sa, a numărului de beneficiari direcţi şi indirecţi, cât şi implicaţiilor de natură informaţională şi organizaţională. Pentru că sistemul educaţional este foarte vast, organizarea sa se realizează pe trepte manageriale ale căror responsabilităţi sunt diferite. Aceste diferenţe de nivel ale managementului educaţional, determină adoptarea de culturi organizaţionale diferite de la un nivel la altul, în funcţie de posibilităţile de relaţionare între angajat şi top managementul organizaţiei. Aceste diferenţe de nivel şi cultură organizaţională s-au accentuat după ce una dintre strategiile principale ale sistemului românesc s-a bazat pe autonomia instituţională şi cea locală, care a detaşat o seamă importantă din atribuţii dinspre centru spre instituţie sau comunitate.

Pe primul nivel managerial se află **Ministerul Educaţiei şi Cercetării** care are rolul de a elabora strategii educaţionale, de a verifica şi corecta implementarea lor folosind într-un mod cât mai eficient resursele deţinute la un moment dat. Astfel putem vorbi despre rolul executiv pe care îl are Ministerul, constând în implementarea legislaţiei, realizarea managementului financiar major şi de control al eficienţei şi calităţii activităţilor educative. Structura organizatorică a ministerului cuprinde personal astfel încât principalele direcţii ale acestuia să fie acoperite.

Principala cultură organizaţională a Ministerului Educaţiei este cultura rolului specializat, în interiorul instituţiei existând roluri specifice bine delimitate în care funcţionarii, prin îndeplinirea rolului pe care îl au să poată eficientiza activitatea. De

preferat la acest nivel ar fi fost o cultură a sarcinii, în care datorită relaţiilor de cooperare dintre membrii echipelor manageriale să se poată obţine o viziune unitară asupra demersurilor educaţionale şi prin aceasta o strategie pe termen mediu şi lung. Din păcate, datorită trecutului nostru comunist şi a influenţelor politice actuale acest gen de cultură nu a putut fi dezvoltat. Mai mult se mai păstrează şi în zilele noastre la acest nivel elemente ale culturii puterii centralizate, prin care se încearcă impunerea unor strategii, idei, oameni, în pofida ideilor privind autonomia instituţională.

Din punct de vedere structural, în ceea ce priveşte modul de organizare al sistemului educaţional putem urmări două direcţii fundamentale: învăţământul universitar şi cel preuniversitar. Cele două sunt organizate în mod diferit managementul lor urmând reguli şi strategii independente. Astfel, în cazul învăţământului universitar principiul de bază este autonomia, fiecare instituţie fiind ordonator de credite, independentă în a-şi alege angajaţii, programele, sistemele de evaluare internă, conducerea, regulamentele de ordine interioară etc., Ministerul păstrând doar pârghii de control al calităţii activităţilor educaţionale şi manageriale.

În cazul învăţământului preuniversitar autonomia instituţională este redusă, acesta fiind asemănător unei filiale ale unei mari organizaţii. Instituţiile şcolare sunt doar parţial ordonatoare de credit, angajarea personalului didactic, programele educaţionale, finanţarea mijloacelor didactice, evaluarea, stabilirea conducerii etc. sunt menţinute sub coordonarea centrală. Mai mult, datorită reformelor educaţionale introduse după decembrie 1989, top managementul este bicefal, căci în ceea ce priveşte componenta financiară un rol foarte important îl joacă autorităţile locale deoarece toate cheltuielile, cu excepţia marilor investiţii, sunt coordonate de acestea. Efectele acestei duble coordonări nu sunt în totalitate pozitive pentru sistemul educaţional, deoarece pot cu uşurinţă să apară abuzuri, discrepanţe în ceea ce priveşte plata angajaţilor crescând astfel influenţa politică, putându-se insera conflicte în sistem.

Deoarece suntem în primul rând preocupaţi de învăţământul preuniversitar vom analiza această direcţie. Datorită complexităţii şi vastităţii componentei preuniversitare şi numărului foarte mare de instituţii de învăţământ componente, autonomia instituţională era foarte dificil de realizat, deoarece controlul eficienţei unui astfel de sistem depăşeşte cu mult posibilităţile instituţionale ale Ministerului. De aceea există o a doua treaptă managerială a sistemului la nivel teritorial şi anume **Inspectoratele Şcolare Judeţene.** Ele sunt reprezentantele Ministerului pentru învăţământul preuniversitar în teritoriu şi îndeplinesc la nivel judeţean, în principiu, aceleaşi roluri. În primul rând ele implementează politica educaţională a Ministerului, urmărind eficienţa acesteia. De asemenea Inspectoratele îndeplinesc un rol major, fundamental în managementul resurselor umane educaţionale, fiind cele care încă organizează concursurile privind angajarea personalului didactic. De asemenea, fiind mai aproape de instituţiile educaţionale realizează şi funcţia principală de organ de control al calităţii la nivel teritorial.

În ceea ce priveşte cultura organizaţională specifică acestui nivel managerial ea este apropiată de cea ministerială fiind o reflexie în oglindă a centrului. Vorbim despre o sinteză între cultura sarcinii, care ar fi ideală şi cea a rolului specializat. Schimbările la vârf, care se petrec periodic din motive politice fac ca accentul principal să fie focalizat pe sarcină şi împlinirea acesteia, de multe ori uitându-se persoana din spatele funcţiei. Nu trebuie uitată nici acea componentă privind puterea centralizată căci de multe ori există tendinţa de a se "uita" că multe decizii ar trebui luate de comun acord şi se impun de la centru. Se încearcă depăşirea acestor tendinţe, dar ele ţin mai mult de personalitatea celui care se află în

funcţie, de rolul de control al instituţiei şi de multe ori de obedienţa angajaţilor sistemului, decît de un anumit tip de cultură deliberat organizată.

Treapta a treia de management se referă la **instituţia de învăţământ** ca atare, care constituie în sine o organizaţie în mare măsură independentă care îşi managerizează resursele bugetare şi extrabugetare, resursele umane sau strategia de marketing. Managementul instituţiei de învăţământ reprezintă cel de-al treilea nivel managerial în sistemul educaţional, dar de multe ori el este cel mai important, căci în multe cazuri acelaşi gen de instituţie aflată pe aceeaşi treaptă poate fi una foarte eficientă sau total ineficientă în funcţie de managementul intern. Structura managerială internă este una care limitează destul de mult autoritatea excesivă a directorului, acesta în foarte multe dintre deciziile sale trebuie să obţină acordul celorlalte structuri manageriale interne Consiliul de administraţie şi Consiliul profesoral şi prin aceasta se limitează pe cât posibil tendinţele unei culturi organizaţionale de tipul puterii centralizate.

Astfel în conformitate cu *„Regulamentul de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar"* din 2005 o instituţie de învăţământ are următoarea structură managerială: un **director**, care este reprezentantul principal al instituţiei în relaţie cu exteriorul, se subordonează direct inspectoratului şi mai precis inspectorului general, are atribuţii multiple atât în plan educaţional cât şi în plan financiar. El stabileşte politica educaţională a şcolii, fiind direct responsabil de calitatea educaţiei furnizate de unitatea de învăţământ; numeşte şefii catedrelor şi ai comisiilor metodice, comisia pentru curriculum, comisia pentru evaluarea şi asigurarea calităţii, şefii compartimentelor funcţionale, ai comisiilor şi colectivelor pe domenii şi solicită avizul consiliului profesoral cu privire la programele de activitate ale acestora; stabileşte atribuţiile directorului adjunct, ai şefilor catedrelor şi ai comisiilor metodice, ai colectivelor pe domenii, precum şi responsabilităţile membrilor consiliului de administraţie; controlează, cu sprijinul şefilor de catedră, calitatea procesului instructiv-educativ; răspunde de elaborarea proiectului de buget propriu; alte atribuţii ale Directorului sunt: -urmărirea modului de încasare a veniturilor; necesitatea, oportunitatea şi legalitatea angajării şi utilizării creditelor bugetare, în limita şi cu destinaţia aprobate prin bugetul propriu; -integritatea şi buna funcţionare a bunurilor aflate în administrare; -organizarea şi ţinerea la zi a contabilităţii -i prezentarea la termen a bilanţurilor contabile şi a conturilor de execuţie bugetară etc.

Director adjunct – care răspunde de activitatea educativă şcolară şi extraşcolară şi îndeplineşte atribuţiile delegate de către director pe perioade determinate, precum şi pe cele stabilite prin fişa postului şi preia prerogativele directorului, în lipsa acestuia. De asemenea, directorul adjunct avizează şi activitatea coordonatorului pentru proiecte şi programe educative şcolare şi extraşcolare, care era numit din rândul cadrelor didactice angajate ale şcolii. După anul 2000 a apărut un post de Consilier cu probleme educative, cu statut de director adjunct, care preia coordonarea activităţii educative în special în componenta sa informală.

Un **consiliu de administraţie** care are rol de decizie în domeniul organizatoric şi administrativ. Acesta este alcătuit dintr-un număr cuprins între nouă şi cinsprezece membri, avându-l drept preşedinte pe directorul instituţiei şi în componenţa căruia mai intră directorii adjuncţi, un număr de maxim cinci profesori aleşi de consiliul profesoral, contabil, şi reprezentanţi ai autorităţilor publice locale ai părinţilor şi elevilor. Acesta asigură respectarea prevederilor legislaţiei în vigoare, ale actelor normative emise de Ministerul Educaţiei şi Cercetării şi ale deciziilor inspectorului şcolar general; aprobă planul de dezvoltare a şcolii, elaborat de un grup de lucru desemnat de director, după dezbaterea şi avizarea sa în consiliul profesoral; aprobă regulamentul intern al unităţii de învăţământ,

după ce a fost dezbătut în Consiliul profesoral şi în comisia paritară; elaborează, prin consultare cu sindicatele, fişele şi criteriile de evaluare specifice unităţii de învăţământ, pentru personalul nedidactic, în vederea acordării calificativelor anuale, primelor lunare şi salariilor de merit; acordă calificative anuale pentru întreg personalul salariat, pe baza propunerilor rezultate din raportul general privind starea şi calitatea învăţământului din unitatea şcolară, a analizei şefilor catedrelor/comisiilor metodice, a celorlalte compartimente funcţionale; aprobă, la propunerea directorului, acordarea salariului de merit pentru toate categoriile de salariaţi din unitatea de învăţământ; stabileşte perioadele concediului de odihnă, pe baza cererilor individuale scrise ale tuturor salariaţilor unităţii de învăţământ, a propunerilor directorului şi în urma consultării sindicatelor; hotărăşte strategia de realizare şi gestionare a resurselor financiare extrabugetare, conform legislaţiei în vigoare; acordă avizul consultativ pentru ocuparea funcţiilor de director şi director adjunct; aprobă strategia de dezvoltare a resurselor umane la nivelul unităţii şcolare etc.

Consiliul profesoral este alcătuit din totalitatea personalului didactic de predare şi de instruire practică, cu norma de bază în unitatea de învăţământ respectivă, titular şi suplinitor şi are rol de decizie în domeniul instructiv-educativ. Acesta este important în luarea deciziilor privind problemele educaţionale şi numirea consiliului de administraţie. Cu toate aceste, consiliul profesoral nu are decât atribuţii limitate în ceea ce priveşte deciziile de natură financiară.

În ceea ce priveşte componenta educaţională mai există şi **comisiile metodice** care se constituie din minimum patru membri, pe discipline de studiu, pe discipline înrudite sau pe arii curriculare coordonate de un şef de catedră sau comisie. Rolul acestor comisii se rezumă la activităţile educative, în principal cele formale elaborează programe de activităţi semestriale şi anuale, instrumentele de evaluare şi notare, analizând periodic performanţele şcolare ale elevilor, monitorizând parcurgerea programei la fiecare clasă şi modul în care se realizează evaluarea elevilor etc.

Din cauza multiplelor atribuţii pe care le are directorul mai ales în cazul în care are un consiliu de administraţie favorabil putem observa că se creează contextul pentru dezvoltarea unei culturi organizaţionale specifică puterii centralizate. Legislaţia permite o astfel de cultură şi nu depinde decât de personalitatea managerului să nu se ajungă aici. De asemenea tradiţia pe care o avem în acest domeniu reprezintă o premisă importată pentru impunerea/ acceptarea unei astfel de culturi organizaţionale. Chiar dacă acest tip de cultură este una acceptată nu este preferabil a se aplica la nivelul sistemului de învăţământ. Cea mai adaptată şi eficientă este cultura sarcinii, în care accentul să fie pus pe potenţialul profesorului, pe rolul său şi pe obiectivele care trebuie atinse. Dar ar fi de preferat ca în anumite situaţii, mai ales în învăţământul universitar, datorită calităţii profesorilor să putem vorbi despre o cultură personală, în care profesionalismul şi calităţile dascălilor să fie punctele de reper ale unei instituţii

De asemenea, instituţiile de învăţământ au un statut special între organizaţii datorită beneficiarilor direcţi, elevii, iar întreaga cultură educaţională ar trebui focalizată înspre beneficiile acestora. De aceea dincolo de instituţie, ultima dar şi cea mai importantă treaptă managerială este legată de **clasa de elevi**. Aceasta trebuie privită ca celula fundamentală a învăţământului, şi chiar dacă este un grup primar în care relaţiile se stabilesc în mod direct, ea trebuie organizată, dirijată, eficientizată, astfel încât rezultatele să fie cât mai bune. Totul, întregul sistem educaţional, începe şi se termină la nivelul clasei, rezultatele trebuind să fie vizibile la acest nivel. Astfel că dincolo de managementul educaţional care reprezintă conducerea întregului sistem, există o finalitate care este

reprezentată de managementul clasei de elevi. Educaţia şi formarea elevilor este lăsată în mod real la nivelul profesorului indiferent dacă acesta joacă un rol de diriginte sau nu, iar cultura organizaţională specifică se dezvoltă în funcţie de personalitatea profesorilor şi elevilor, a inspectorilor, miniştrilor dar şi în funcţie de politicile manageriale specifice .

Putem concluziona că sistemul educaţional este sistemul care are nevoie de personal cu valenţe manageriale începând de la nivelul de „top management" specific Ministerului şi terminând cu profesorul sau educatorul care organizează clasa pentru ora sa. Cultura manangerială depinde foarte mult nu doar de legislaţie şi reguli, dar într-o mare măsură şi de personalitatea şi educaţia celor implicaţi. De aceea educaţia managerială este foarte importantă la toate nivelele, astfel încât un profesor să fie pregătit pentru o implicare totală în management indiferent de nivel.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

II.TIPURI DE CULTURI ORGANIZAŢIONALE

II.1. Definiţia culturii organizaţionale

Context teoretic:

Definiţie: Conceptul de *cultură organizaţională* reprezintă tot ceea ce se referă la standarde colective de gândire, atitudini, valori, convingeri, norme şi obiceiuri specifice unei organizaţii sau sistem instituţional bine sistematizat. Cultura organizaţională cuprinde elemete vizibile, sau de suprafaţă („conştientul" organizaţiei) cum ar fi: ritualuri, comportamente comune, simboluri explicite, limbaj comun etc., dar şi o componente mai puţin vizibile, profunde, (inconştientul) care se sistematizează sub ideea „valorilor comune" şi care se regăsesc sub forma de percepţii, reprezentări, mituri, standarde neexplicitte cu privire la activitatea din interiorul organizaţiei.

Cultura organizaţională se construieşte sub forma unui tipar de premise elementare, inventate, descoperite sau elaborate de un grup dat, prin care se învaţă să se facă faţă problemelor specifice de relaţionare şi adaptare la exterior şi de eficientizare a activităţii interne, care a funcţionat bine astfel încât să poată fi considerat eficient, asimilat ca bun comun şi prezentat noilor membri ai grupului ca modalitate corectă de a percepe, a gândi şi a simţi în legătură cu problemele specifice organizaţiei.

Exerciţii:

Urmărind cele trei niveluri manageriale, şi implicit organizaţionale, ale sistemului de învăţământ: central (Ministerul), regional(Inspectoratul şcolar) şi local(instituţia şcolară de învăţământ), precizaţi în cadrul căreia se regăseşte o cultură organizaţională bine închegată. Există o legătură între complexitatea organizaţiei şi cultura organizaţională specifică?

2. Enunţaţi câteva dintre miturile specifice învăţământului românesc. La ce nivel managerial – organizaţional le integraţi?

3. Pot fi identificate elemente ale culturii organizaţionale la nivelul judeţului pe care le regăsim în cadrul Inspectoratului Şcolar Judeţean? Care ar fi acestea şi prin ce se poate deosebi învăţământul de la un judeţ la altul? Separaţi componentele conştiente de cele inconştiente.
4. Identificaţi în liceul pe care l-aţi frecventat câte trei valori, norme şi simboluri specifice, prin care acesta se deosebeşte de alt liceu.
5. Putem identifica elemente ale culturii organizaţionale la nivelul clasei de elevi?
6. Enumeraţi trei mituri specifice clasei de elevi din care aţi făcut parte!

Problematizare:
Descrieţi limitele pe care le putem accepta în ceea ce priveşte identitatea specifică unei instituţii de învăţământ Precizaţi avantajele şi dezavantajele unei culturi organizaţionale focalizată pe promovarea identităţii instituţionale?

Analiză de caz:
. Liceul X a avut o perioadă în care imaginea sa a suferit o anumită perturbare. Sunteţi directorul unei astfel de instituţii de învăţământ şi doriţi să reabilitaţi imaginea şcolii. Explicaţi cum puteţi face acest lucru folosindu-vă de elementele specifice culturii organizaţionale? Precizaţi ce elemente veţi prefera, cele tradiţionale sau veţi dezvolta noi tradiţii?
2. În cadrul Inspectoratului Şcolar Judeţean s-a hotărât organizarea unui târg al locurilor de admitere la liceu. Sunteţi profesor în cadrul unei "Şcoli de arte şi meserii" şi aţi primit sarcina de a prezenta liceul. Descrieţi elementele specifice culturii organizaţionale pe care le veţi folosi în cadrul acestei prezentări. Creaţi o mapă de prezentare pornind de la acestea.
3. Sunteţi profesorul consilier al unei clase, care prin tradiţie e considerată ca având specializarea cea mai căutată, prin urmare fiind cea mai bună clasă. Identificaţi 3 modalităţi prin care vă puteţi folosi de această specializare pentru a vă motiva elevii şi a-i integra în tradiţia clasei?

II.2. Etape de dezvoltare

Context teoretic:
Organizaţiile se dezvoltă în timp trecând prim mai multe faze până ajung la maturitate. Aceste sunt:

- *faza nominală*,
- *faza socio-afectivă*
- *etapa conflictuală*,
- *organizaţia unitară*,

Sistemul de învăţământ travesează aceste etape atât datorită evoluţiei sale istorice cât şi a construcţiei interne.

Exerciţii:

1. Comparaţi din punct de vedere al etapei de evoluţie şcoala de tip comunist şi şcoala postcomunistă ca organizaţii generice.
2. Care sunt etapele pe care le-aţi putea identifica în cazul evoluţiei clasei de elevi din care aţi făcut parte pe perioada liceului? Dar în cazul grupei de stundeţi din care faceţi parte acum? Precizaţi care sunt diferenţele evolutive între cele două tipuri de grupuri educaţionale.
3. Descrieţi faza de devoltare a grupei de studenţi din care faceţi parte. Cum explicaţi stadiul de evoluţie în care se află?

Problematizare:

Pornind de la maxima „Educaţia înseamnă aprinderea unei flăcări, nu umplerea unui vas" precizaţi la care dintre etapele amintite se referă ea şi dacă o organizare instituţională aflată în această fază este şi soluţia esenţială pentru o bună educaţie

II.3 Structura culturii organizaţionale

Context teoretic:

Există două tipuri de norme:
normele formale, oficiale, care se traduc în reguli, funcţii, posturi şi
normele informale determinate de modalităţile de comportare ale membrilor în situaţiile neoficiale.

Practicile cotidiene se transformă printr-un proces de „sacralizare" în *ritualuri şi ceremonii* prin care se susţin valori ale organizaţiei. Acestea au scopul de a întări încrederea şi de a uni grupul care formează organizaţia, subliniind identitatea acesteia în raport cu alte organizaţii.

De asemenea un rol foarte important în structura organizatorică îl joacă *simbolurile*, semnele de recunoaştere ale organizaţiei concretizate în primul rând în imagini, dar şi evenimente, credinţe, idealuri.

Structura organizaţională a învăţământului românesc este în curs de elaborare, ca urmare a procesului de reformă instituţională determinată de procesul Bologna în cadrul ţărilor europene, dar şi ca urmare a perpetuei transformări specifice învăţământului post-decembrist.

Exerciţii:

1. Urmărind transformările din interiorul învăţământului preuniversitar românesc precizaţi care este cea mai importantă structură normativă formală care s-a modificat şi care au fost efectele acestor transformări.
2. Enumeraţi trei norme formale specifice şcolii româneşti privite în mod generic.
3. Enumeraţi cel puţin trei structuri normative formale şi trei informale specifice liceului din care aţi făcut parte.

4. Enumeraţi cinci „ritualuri şi ceremonii" specifice liceului pe care l-aţi terminat. De asemenea numiţi cinci „ritualuri şi ceremonii" specifice Universităţii pe care o urmaţi? Consideraţi că există diferenţe între acestea? Dacă da precizaţi care este sursa acestora.
5. Ce „ritualuri" aţi introduce în clasa la care aţi fi profesor pentru motivarea elevilor? Numiţi 3 dintre ele!
6. Care sunt „ritualurile" pe care le consideraţi necesare unei eficiente activităţi în cadrul facultăţii din care faceţi parte? Numiţi 3 dintre ele!
7. Care sunt simbolurile universităţii pe care o urmaţi? Consideraţi că sunt reprezentative pentru aceasta? Argumentaţi răspunsul!

Problematizare:

- Sistemul de învăţământ românesc se află într-un proces continuu de reformă. Numiţi 6 dintre efectele pozitive şi negative ale acestui proces? Dincolo de schimbarea continuă identificaţi 3 dintre elementele fundamentale care ar trebui să rămână stabile!
- Uniforma şcolară a reprezentat unul dintre simbolurile şcolii româneşti. Consideraţi că aceasta poate fi utilă în redresarea valorilor specifice învăţământului? Motivaţi răspunsul.

Analiză de caz:

1. . Sunteţi manager în cadrul unui liceu în care au existat mai multe evenimente violente. Care sunt elementele specifice culturii organizaţionale(numiţi 3) pe care le-aţi putea folosi pentru a evita pe viitor astfel de situaţii? Care dintre elementele normative vi se par mai eficiente, cele formale sau cele informale? Cum puteţi să aveţi acces la normativele informale şi să le eficientizaţi efectele?
2. Sunteţi profesor în cadrul unui şcoli de arte şi meserii şi vă aflaţi în situaţia în care trebuie să construiţi imaginea care va deveni simbolul liceului. Ce elemente specifice culturii organizaţionale ale liceului veţi folosi şi cum le veţi utiliza pentru constituirea acesteia? Veţi prefera să vă folosiţi de imagini noi sau le veţi folosi pe cele deja utilizate şi doar el veţi îmbunătăţi? Cum veţi promova aceste imagini?

II.4. Funcţiile culturii organizaţionale

Context teoretic:

Cultura organizaţională are funcţii bine determinate:

- ✓ integrarea membrilor săi în organizaţie;
- ✓ direcţionarea lor spre scopurile şi trăirile organizaţiei;
- ✓ protecţia membrilor săi faţă de ameninţările exterioare;
- ✓ păstrarea şi transmiterea valorilor organizaţiei.

Aceste funcţii nu îşi ating scopul de la sine ci depăşind problemele ce pot să apară în interiorul organizaţiilor sau datorită factorilor externi.

De asemenea, cultura organizaţională este dinamică, într-un continuu proces de schimbare. Cele mai cunoscute modalităţi de schimbare organizaţională sunt:

- schimbarea prin fenomenele de criză;
- schimbarea prin procesul învăţării;
- schimbarea ca formă de dezvoltare;
- schimbarea ca modalitate de modernizare;

Şcoala românească se află într-o schimbare continuă care în loc să o ajute să depăşească crizele interne, încă le întreţine

Exerciţii:

1. Identificaţi 3 dintre funcţiile specifice culturii organizaţionale aplicate în momentul în care vă aflaţi în primul an al unui nou ciclu de învăţământ? Prin ce mecanisme funcţionează cultura organizaţională?
2. Selectaţi 5 dintre motivele pentru care pot fi marginalizaţi elevii aflaţi în primul an de ciclu educaţional? Numiţi funcţiile care se regăsesc în acest caz? Consideraţi că „ritualurile de iniţiere" sunt importante pentru integrarea în organizaţie a noilor membri? Explicaţi de ce!
3. Urmărind modalităţile de schimbare organizaţională numiţi câte două evenimente din evoluţia învăţământului românesc pentru fiecare dintre acestea? Exemplele pot fi alese din evoluţia sistemului de învăţământ ca ansamblu sau din interiorul unor instituţii.
4. Descrieţi problema organizaţională cea mai importantă pe care o are instituţia în care învăţaţi? Dar sistemul de învăţământ?
5. Enumeraţi cel puţin trei ritualuri de iniţiere ale liceului pe care l-aţi finalizat în care se regăseşte funcţia de integrare a culturii organizaţionale.

Problematizare:

- Funcţia de integrare a membrilor în interiorul unei organizaţii este una dintre cele mai importante funcţii ale culturii organizaţionale. De multe ori există în şcoli astfel de ritualuri informale (iniţieri) care depăşesc limitele raţional-acceptabile. Identificaţi 3 dintre efectele psihice ale unor astfel de ritualuri? Ar trebui ca profesorii să intervină în stoparea lor? Argumentaţi răspunsul! Numiţi 3 modalităţi posibile ale intervenţiei profesorilor!
- În momentul actual, în România există foarte puţine organizaţii care să se ocupe de educaţia informală a tinerilor. Credeţi că astfel de organizaţii ar avea un rol pozitiv în eficientizarea învăţământului? Cum aţi putea contribui ca profesor la constituirea unor astfel de organizaţii? Ce activităţi specifice educaţiei informale recomandaţi să existe în şcoală?
- Astăzi România încearcă să reformeze învăţământul românesc prin apropierea sa de construcţia unui sistem organizaţional complex bazat pe principiile eficienţei în care primează şi eficienţa economică. Vi se pare viabil un astfel de sistem? Numiţi 3 avantaje şi 3 dezavantaje ale unui astfel de sistem!

Analiză de caz:

1. În Liceul A. R., în clasa a IX-a există trei elevi care sunt marginalizaţi de către colegi, în ciuda faptului că sunt buni la învăţătură şi nu au probeleme de disciplină. Identificaţi 3 acţiuni în calitate de profesor consilier, folosindu-vă de funcţiile specifice culturii organizaţionale pentru a integra respectivii elevi. În ce condiţii intervenţia dumneavoastră le-ar fi folositoare?

2. În cadrul Liceului G.M. s-a produs o criză de cultură organizaţională cauzată de rezultatele slabe obţinute în cadrul examenului de Bacalaureat. Măsurile luate pentru a se depăşi criza de cultură organizaţională a liceului au fost: îmbunătăţirea imaginii liceului prin realizarea de activităţi educative informale de largă audienţă; modificarea sistemului de informare a elevilor cu privire la examenul de Bacalaureat; reevaluarea colaborării cu părinţii şi îmbunătăţirea acesteia; regândirea sistemului de pregătire pentru Bacalaureat. Consideraţi aceste măsuri eficiente? Ce alte 3 măsuri aţi lua în cazul în care aţi fi manager în cadrul respectivei instituţii?

II.5. Clasificarea tipurilor de culturi organizaţionale

Context teoretic:

Ch. Handy (1985) stabileşte patru tipuri de culturi organizaţionale dominante:

1. cultura puterii centralizate sau *cultura „pânza de păianjen":* Conducerea şi controlul se realizează **centralizat**, de către persoane cheie, alese conform unui număr restrâns de reguli şi proceduri.

2. cultura rolului specializat sau *„cultura templu":* se caracterizează printr-un grad înalt de formalizare şi standardizare, posturile şi atribuţiile lor sunt definite clar, controlul realizându-se prin **reguli şi proceduri precise.**

3. cultura sarcinii sau *„cultura reţea":* se caracterizează prin distribuirea sarcinilor în funcţie de potenţialul indivizilor şi se urmăreşte valorificarea maximală a acestui potenţial prin motivare pozitivă şi libertate de acţiune.

4. cultura personală sau *„cultura roi":* se caracterizează printr-o reconsiderare a individului care reprezintă punctul central în organizaţie subliniindu-se valorile individuale de înalt profesionalism.

Se poate realiza o clasificare a sistemelor de învăţământ pornind de la caracteristicile psihologice ale diferitelor popoare (E. Păun,1999), ca de exemplu:

1. **Tipul latin** - cultivă performanţa intelectuală la elevi.
2. **Tipul germanic** – unde prioritară este formarea cetăţeanului.
3. **Tipul scandinav** – dezvoltă o cultură de tip comunitar şi spiritul practic.
4. **Tipul britanic** îmbină autoritatea cu libertatea.
5. **Tipul american** se centrează pe succesul, încurajează autonomia şi creativitatea.
6. **Tipul japonez** îmbină tradiţia cu modernitatea.

În cazul învăţământului românesc putem spune că acesta a fost mult timp apropiat de tipul latin, dar datorită încercărilor perpetue de reformă s-a inspirat din mai multe direcţii încercându-se realizarea unor sinteze, dar fără a se depăşi situaţi de criză în care se află.

Cultura organizaţională este dezvoltată şi pe baza relaţiei om-organizaţie. Acest tip de relaţie variază în funcţie de personalitatea individuală sau de mediul organizaţional. Câteva dintre ele au fost astfel prezentate:

Modelul de om organizaţional – se identifică cu omul produs.

Modelul omului social - omul motivat de trebuinţele sociale.

Modelul omului autoactualizat – omul care doreşte satisfacerea trebuinţelor superioare de natură cultural-valorică.

Modelul omului complex – omul stimulat mereu de motivaţii noi este complex şi variabil.

Elevul contemporan se construieşte pe modelul de om complex şi de aceea relaţiile interumane sunt dificile, iar educaţia trebuie să facă faţă acestui nou tip de om.

Exerciţii:

1. Identificaţi şi descrieţi câte un exemplu de manifestare a culturii puterii, a culturii rolului, a culturii sarcinii şi a culturii personale – specifice clasei din care aţi făcut parte.

2.Vă prezentăm mai jos mai multe tipuri de culturi organizaţionale şi conceptele corespunzătoare lor. Vă rugăm să aşezaţi fiecare concept în dreptul tipului de cultură pe care-l reprezintă!

Cultura puterii	reguli şi proceduri precise
Cultura sarcinii	orientarea către activitate şi persoană
Cultura rolului	individualism şi profesionalism
Cultura personală	control şi conducere centralizată

3. Ce tip de sistem de învăţământ consideraţi că se formează în România după decembrie 1989? Explicaţi de ce? Schiţaţi un nou tip de sistem de învăţământ românesc încercând să îmbinaţi caracteristicile tipurilor prezentate în curs.

4. Identificaţi câte un exemplu actual pentru fiecare tip de om prezentat în tabelul nr.2. În ce situaţii se întâlnesc aceste tipuri în şcoala actuală românească?

5. Pornind de la caracteristicile specifice omului complex, descrieţi elevul român contemporan, subliniind atât părţile pozitive cât şi pe cele negative ale acestuia.

6. Pornind de la relaţia existentă între om şi organizaţie realizaţi o caracterizare a elevului român în trei momente istorice diferite: elevul interbelic, cel al anilor 80 şi cel contemporan. Identificaţi tipologia fiecăruia.

Problematizare:

În decursul istoriei, sistemul de învăţământ românesc s-a inspirat din diverse alte sisteme educaţionale. Numiţi modelul actual după care se orientează în prezent sistemul de învăţământ românesc! Identificaţi sistemul care se pliază cel mai bine pe caracteristicile poporului român? Descrieţi tipul de sistem educaţional care se formează în prezent în România? Numiţi sistemul educaţional care credeţi că nu ni se potriveşte? Analizaţi dacă problema principală a învăţământului românesc este dată de lipsa de coerenţă a sistemului sau sunt probleme mult mai grave? Numiţi 3 dintre acestea!

Analiză de caz:

Profesorii Şcolii de Arte şi Meserii cu profil chimie E. R. au elaborat un proiect *Socrates* prin intermediul căruia doreau să realizeze un schimb de experienţă între elevi. Ţinând seama de profilul şcolii în cadrul cărei tradiţii educaţionale aţi căuta parteneri? Selectaţi 3 dintre criteriile după care aţi face aceste alegeri? După ce criterii aţi alege elevii care ar participa la schimbul de experienţă? Numiţi 3 activităţi pe care le-aţi desfăşura cu elevii? Care ar fi direcţiile principale de dezvoltare ale proiectului în relaţie cu tradiţia aleasă?

II.6. Organizarea sistemului educaţional românesc şi cultura sa managerială.

Context teoretic:

Sistemul educaţional este cel mai amplu şi complex dintre sistemele existente în Administraţie, de aceea organizarea sa se realizează pe trepte manageriale ale căror responsabilităţi şi culturi organizaţionale sunt diferite de la un nivel la altul. Treptele manageriale specifice învăţământului preuniversitar sunt:

- **Ministerul Educaţiei şi Cercetării**
- **Inspectoratele Şcolare Judeţene**
- **Instituţia de învăţământ** managerizată de către: Director, Director adjunct, Consiliu de administraţie, Consiliul profesoral.
- **Clasa de elevi.**

Exerciţii:

1. Urmărind structura organizatorică a Ministerului Educaţiei şi Cercetării (anexa 1) identificaţi 3dintre principalele direcţii manageriale ale acestuia.
2. Pornind de la această structură, care credeţi că sunt priorităţile educaţionale ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării? Numiţi două priorităţi!
3. Care vi se par cele mai importante departamente ale Ministerului Educaţiei şi Cercetării? Argumentaţi răspunsul.
4. Urmărind modelul organigramei Ministerului Educaţiei şi Cercetării şi capitolul al III-lea al Regulamentului de organizare şi funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversar (Anexa 2), realizaţi organigrama unui Liceu. Care sunt treptele de management din interiorul unei instituţii de învăţământ şi care este rolul fiecărei trepte?
5. Urmărind acelaşi Regulament precizaţi câte 3 dintre obligaţiile manageriale ale unui director, ale unui profesor diriginte/consilier şi ale unui profesor?
6. La ce structuri manageriale participă un profesor? Dar un profesor diriginte?
7. Putem considera că o clasă poată să aibă propria sa cultură managerială? Descrieţi această cultură managerială preferabilă!

Problematizare:

Structura Sistemului de învăţământ românesc păstrează reguli care pot determina o cultură organizaţională a puterii absolute. Credeţi că o astfel de cultură este pozitivă pentru şcoala românească? Descoperiţi 5 modificări necesare pentru a schimba o astfel de cultură? Este necesară o astfel de schimbare?

Analiză de caz:

În cadrul Liceului R.C. o elevă din clasa a IX-a semestrul I, este hărţuită de către un coleg, care încearcă printr-un asemenea comportament să-i atragă atenţia. Aceasta povesteşte prietenilor, elevi la un alt liceu, care vin în curtea şcolii să-l „pună la punct" pe tânărul îndrăzneţ, care este bătut. Ce măsuri credeţi că ar trebui luate în acest caz? Care este nivelul managerial la care se rezolvă o astfel de problemă? Cine ar trebui pedepsit şi cum? Dacă aţi fi profesor consilier al elevei ce măsuri aţi lua? Dar în cazul în care aţi fi profesor consilier al elevului? Dacă ar trebui să o apăraţi în faţa Consiliului Profesoral, care ar dori să o exmatriculeze, ce argumente aţi folosi în favoarea ei?

BIBLIOGRAFIE

1. Crozier, M.,(1989), L 'entreprise a l 'ecole: apprendre le management post-industriel, Interedition, Paris
2. Handy, C., (1999), Understanding Organisatios, Penguin Books, London
3.Nicolescu, O.(1999), Cultura organizaţională în vol. Management, Editura Economică, Bucureşti
4. Păun E.,(1999), Şcoala-abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi
5. Zlate, M.,(2004), Tratat de psihologie organizaţional-managerială, Editura Polirom, Bucureşti
6. Vlăsceanu, M., (1999), Organizaţiile şi cultura organizării, Editura Trei, Bucureşti
7. Cooley, C., H., (1909), *Social Organisation*, New York

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III. ACTIVITĂŢI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

Procesul educaţional nu este doar un proces instructiv-educativ ci şi unul managerial, fiind o activitate complexă proiectată, organizată, coordonată, corectată, condusă potrivit unor principii de eficienţă şi succes, cu ajutorul unei metodologii praxiologice specifice.
Dacă până în prezent aspectele manageriale ale procesului educaţional erau mai mult implicite, reforma educaţională demarată în România după decembrie 1989 are o componentă managerială explicită. Cele mai importante direcţii manageriale ale reformei educationale din România sunt:

- *Descentralizarea sistemului de învăţământ* atât din punct de vedere instituţional cât şi educaţional propriu-zis, prin îmbinarea deciziilor de politică educaţională centrală cu cele de politică educaţională locală (disciplinele la decizia şcolii, consiliile de proiecte curriculare locale, finanţarea locală a şcolilor, parteneriatele şcolii cu comunitatea socio-economică locală), etc.;
- *Centrarea învăţământului pe elev,* ca nucleu al procesului educaţional, ca modalitate de înlocuire a autoritarismului de tip *magister dixit* cu o conducere participativă şi stimulativă pentru elevi;
- *Corelarea perspectivei strategice cu cea tactică* asupra învăţământului, în sensul creşterii interacţiunii dintre idealul educaţiei prefigurat si stipulat în Legea învăţământului şi scopurile şi obiectivele procesului educaţional;
- Accentuarea relaţiei simbiotice între *aspectele teoretice*-de stabilire a obiectivelor, a resurselor, a criteriilor de evaluare şi *cele practice*- de organizare, control , îndrumare, reglare ale reformei educaţionale;
- *Viziunea sistemico-situaţională* asupra educaţiei şi învăţământului la nivelul obiectivelor, metodologiei şi evaluării acestuia. Managementul eficient al obiectivelor educaţionale constă în îmbinarea obiectivelor cognitive cu cele afective, psiho-motorii şi volitiv-caracteriale care să răspundă necesităţii de modelare a întregii personalităţi a educaţilor. Managementul eficient al metodelor, tehnicilor şi mijloacelor didactice se referă la interacţiunea unor tipuri diferite ale tehnologiei didactice, cu deplasarea accentului pe metodele activ-participative responsabile pentru învăţarea creativă, pentru formarea şi dezvoltarea unei personalităţi autonome şi performante. Managementul evaluării este eficient dacă se îmbină toate tipurile de metode de evaluare, la începutul anului, pe parcurs, la sfârşitul anului, dacă evaluarea este globală , la nivelul instituţiilor, a profesorilor, a elevilor, dacă accentul se deplasează pe evaluarea formativă.
- *Generalizarea comunicaţiilor electronice,* ca modalitate de perfectionare a tuturor componentelor manageriale: informarea, proiectarea, comunicarea, organizarea, conducerea, feed-back-ul, controlul procesului educaţional.
- *Coordonarea educaţiei formale cu cea non-formală şi informală în cadrul educaţiei permanente sau a formării continue.* Una dintre marile deficienţe ale managementului educaţional actual este lipsa de comunicare, chiar fractura evidentă dintre cele trei forme ale educaţiei. Deşi din punct de vedere teoretic educaţia formală, oficială, realizată în şcoală are un rol coordonator, din punct de vedere practic între şcoală, mass-media şi societate au apărut conflicte şi contradicţii esenţiale. Managementul educaţional eficient nu trebuie să se oprească la porţile şcolii, ci trebuie să –şi manifeste forţa de influenţă asupra familiei, mass-mediei şi asupra întregii societăţi. (vezi Cartea albă a reformei)

Procesul managerial în educaţie parcurge etapele general-valabile ale managementului ca: **previziunea, planificarea, proiectarea, decizia, organizarea, coordonarea, realizarea, îndrumarea, consilierea, evaluarea.** Profesorul îşi poate constitui procesul managerial-arată E.Joiţa,1999-în diferite maniere:

a.linear, cu respectarea proiectării iniţiale,
b.situaţional, prin adaptarea continuă la noile situaţii,
c.corectiv, prin reluarea rezultatelor, a cauzelor şi a soluţiilor,
d.alternativ, cu înlocuirea soluţiilor în funcţie de eficienţa lor.

În procesul educaţional, chiar dacă cea mai actuală formă de management este cea situaţional-contextuală considerăm că toate modalităţile de construcţie managerială sunt necesare. Interacţiunea dintre cele patru tipuri de construcţie managerială- iniţial lineară şi treptat corectivă şi situaţională în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, de tipul şi nivelul şcolii, de situaţia concretă de învăţare- asigură eficienţa procesului educaţional. Aceste forme de construcţie managerială a clasei de elevi se pot aplica în activitatea de învăţare propriu-zisă, în activitatea educaţonală, în orientarea şi consilierea elevilor, în corectarea unor comportamente disfuncţionale, în integrarea clasei în şcoală şi în sistemul educaţional.

III.1. Decizia

Este considerată de managementul actual principala funcţie a procesului de conducere deoarece aceasta poate armoniza obiectivele cu resursele şi cu oamenii devenind *motorul, centrul vital al procesului.* Aşa cum am observat în procesul educaţional este un proces amplu managerial, care se desfăşoare la diferite nivele, începând de la cele de top management specifice Ministerului până la nivelul particular al profesorului în cadrul desfăşurării activităţii sale de la catedră. Acesta este motivul pentru care totul trebuie privit ca formă de management supus principiilor de eficienţă specifice. Astfel devin importante elemetele referitoare la rolul informaţiei, al conştientizării acesteia, al unitaţii de actiune, echilibru şi armonie. Pentru a fi eficient profesorul-manager trebuie să îndeplinească următoarele cerinţe:

- să acumuleze cât mai multe şi mai variate informaţii asupra problemei,
- să înlocuiască treptat întâmplarea, improvizaţia, imitaţia în luarea hotărârilor şi să folosească metodele ştiinţifice,
- să preîntâmpine tensiunile şi conflictele,
- să asigure unitatea între decizie, acţiune, control, reglarea activităţii,
- să precizeze aspectele operaţionale cum ar fi sarcinile, responsabilităţile, modalităţile de rezolvare, condiţii, timp, factori implicaţi, rezultate aşteptate.

Profesorul de o anumită specialitate este conducătorul activităţii educaţionale la disciplina şi la clasele sale. Pedagogia şi managementul educaţional subliniază necesitatea ca profesorul să devină **profesor-decident** punând în evidenţă necesitatea formării unei culturi manageriale, a formării sale ca manager pentru optimizarea procesului educaţional. Principalul instrument al profesorului-decident este decizia. Decizia a fost definită ca activitatea conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune din mai multe alternative posibile în vederea relizării obiectivelor propuse. După mai multe criterii deciziile au fost clasificate astfel (E. Joiţa, 1999):

1. după **amploarea implicaţiilor** asupra activităţii profesorului:

a. *strategice* care surprind atât aspecte generale privind proiectarea activităţilor pe perioade mari de timp cinci – zece ani, dezvoltând obiectivele specifice mediului

educaţional elaborâdu-se strategiile specifice, cât şi planificări pe perioade mai scurte de unul doi ani prin care se conturează modalităţile în care aceste obiective pot fi atinse. Aceste decizii strategice sunt specifice în primul rând nivelului central de management, dar ele pot fi regăsite şi la nivel local prin dezvoltarea unor strategii specifice unităţii de învăţământ.

b. *tactice* sau de programare, prin care se stabilesc modalităţile de implementare în mod direct ale strategiilor educaţionale. Astfel de decizii sunt luate la toate nivelurile, prin ele programându-se cvasitotalitatea activităţilor, începând de la cele bugetare centrale şi terminând cu deciziile specifice unui profesor la începutul unui an sau semestru.

c. *operative* sunt deciziile curente pe care fiecare dintre manageri trebuie să le ia. El privesc atât componenta normalităţii ale desfăşurării fireşti a activităţi în care deciziile completează programarea anterioară cât şi în cazuri excepţionale când programarea nu mai este respectată iar deciziile trebuie să fie adaptative la noua situaţie. În acest caz este foarte importantă promptitudinea, reacţia normală şi eficientă, identificarea unor variante decizionale plauzibile a căror implemetare să rezolve problema apărută. Chiar dacă în cazul situaţiilor excepţionale calităţile persoanelor sunt importante, reacţia instinctuală în luarea deciziilor putând fi foarte importantă, totuşi, experienţa profesională, cunoştinţele teoretice privind managementul sunt cele care primează în luarea unor decizii rapide şi eficiante.

În sistemul educaţional românesc deciziile strategice sunt deficitare atât la nivel central cât şi la nivel local. Cele mai frecvente decizii sunt tactice şi operative. Una dintre cele mai importante limite ale deciziilor manageriale în învăţământul românesc actual este caracterul lor aleatoriu. Decizii de reformă educaţională cu privire la planurile de învăţământ, la admiterea în diferite nivele ale învăţământului-de exemplu au fost luate în mod arbitrar, fără o cercetare pedagogică preliminară care să le confere legitimitate pe termen lung. Ca urmare considerăm necesară creşterea gradului de previziune, de proiectare şi planificare pe termen mediu şi lung a activităţii educaţionale (5-10-15) ani, cu evitarea schimbărilor radicale de la un an la altul.

2. după **certitudinea** atingerii obiectivelor deciziile au fost clasificate în :

a. *decizii certe* sunt acele decizii a căror finalitate tebuie atinsă şi în general este atinsă. Astfel de decizii sunt obişnuinţe ale actului managerial şi de aceea de celel mai multe ori sunt sistematizate, astfel încât, atât procesul decizional, cât şi cel al implementării lor, să fie cât mai eficient. Un exemplu semnificativ în cazul procesului educaţional este cel al obiectivelor operaţionale specifice fiecărei lecţii. Dezvoltarea managementului ca ştiinţă, dar a şi pedagogiei sau managementului educaţional au permis algoritmizarea acestor tipuri de decizii acestea regăsindu-se în standarde cunoscute de fiecare dintre actorii proceselor manageriale specifice.

b. *deciziile de risc* reprezintă în general acel tip de deciziii a căror consecinţe sunt anticipate parţial, putând să apară elemente surprinzătoare. În general acestea se referă la noutăţi de tip managerial sau la decizii rapide care trebuie luate într-un timp scurt iar decidentul nu are timp să analizeze efectele acesteia. Indiferent de motivul pentru care sunt luate deciziile de risc sunt element fundamental pentru evoluţia managentului căci acestea pot să aducă elemente strategice noi. De exemplu noile metode de învăţare, de evaluare sunt astfel de decizii de risc care pot să ajute evoluţia eficienţei pedagogoce

c. *deciziile incerte* reprezintă acel gen de decizie a cărei finalitate nu este cunoscută şi nu poate fi cunoscută într-o perioadă de timp acceptabilă. Chiar dacă din punct de vedere strategic se anticipează rezultatele, pot să apară efecte inedite care să îl

deterioreze. De aceea este de dorit ca astfel de decizii să fie luate după analize ştiinţifice profunde în care să se ţină seama de cât mai multe variabile şi în care efectele să fie analizate cât mai profund şi în cadrul cărora să se ţină seama de posibilitatea apariţiei unor efecte deviante asupra cărora, în cazul în care sunt negative, să se poată interveni. Un exemplu îl reprezită noile măsuri de reformă a căror rezultate, oricât de bine ar fost analizate, efectele posibile nu pot fi anticipate în totalitate.

În ceea ce priveşte managementul clasei deciziile certe sunt cele care depind exclusiv de profesor, acesta neîntâmpinând dificultăţi în elaborarea şi aplicarea lor. Astfel sunt deciziile specifice planificării, a momentelor şi tipurilor de evaluare dar şi a susţinerii unei ore de curs. Chiar dacă în cazul relaţiei directe cu clasa, profesorul nu trebuie să relaţioneze static, ca şi cum ar fi singurul decident, experienţa şi puterea aniticipativă, dublată de cunoaşterea elementelor de management al clasei, transformă decizii, care ar putea fi privite de risc sau incerte în decizii certe. Cu toate acestea activitatea didactică şi pedagogică este foarte dinamică şi trebuie să conţină şi în faza decidenţei un dialog prolific dintre profesor şi elev în care interesul celor din urmă să primeze. De aceea este dificil să vorbim despre decizii certe în actul educaţional dar putem face un compromis noţional şi vom considera drept certe toate deciziile în care decidentul este într-o proporţie foarte mare profesorul.

Deciziile de risc, după cum spune şi denumirea lor, ca şi deciziile incerte, care privesc perioade mai mari de timp nu implică suficient de mult profesorul, factorii externi fiind cei intervin predominant. Acest lucru este posibil pentru că în majoritatea cazurilor profesorul nu are rol de decident în ceea ce priveşte strategiile educaţional. Ca urmare, el este vitregit la nivel de politică educaţională, de caracterul decizional deplin al activităţii sale.

3. după **sfera de cuprindere** deciziile sunt:

a. *individuale*, sunt deciziile care privesc persoana ca singular, în cazul de faţă pe fiecare elev sau profesor

b. *colective, de grup,* vizează grupul în ansamblu, o colectivitate amplă. În acest caz astfel de decizii pot fi strategice şi să fie în legătură cu întreg sistemul sau să se refere doar la un grup restrâns de elevi, profesori, părinţi.

În sistemul de învăţământ deciziile sunt luate la toate nivelurile, dar ca urmare a reformei şi a transformărilor societăţii elevii capătă din ce în ce mai mult un rol decizional. Aceştia sunt implicaţi în deciziilor ce îi privesc în mod direct, decizii începând cu alegerea şcolii, a clasei, a profilului şi specializării, dar şi în ceea ce priveşte activitatea în şcoală cum ar fi alegerea profesorilor, o evalaure directă sau indirectă a acestora etc. Dar ţinând seama că, în general, elevii sunt minori deciziile lor în mutle cazuri sunt influenţate sau sunt puse în aplicare ca urmare a influenţiei pe care o au. Preferinţa pentru o anumită disciplină sau alta se bazează pe aptitudini, capacităţi şi interese, pe influenţa părinţilor sau a colegilor şi prietenilor dar în final capacitatea decizională a elevului este pusă la încercare.

În ceea ce priveşte profesorii rolul decizional al acestora este foarte important. În primul rând ei iau decizii cu privire la alegerea profesiunii didactice, care este complexă, care implică responsabilităţi şi riscuri de durată mare, care impune o mare rezistenţă la sress şi capacitatea de a depăşi numeroase obstacole inclusiv financiare. Profesiunea didactică este vocaţională şi mecanismele psihologice ale vocaţiei sunt singurele care pot explica rezistenţa profesorului la vicisitudinile ei. Dar rolul lor decizional se extinde şi implică atât decizii individuale legate de o singură persoană cum ar fi evaluarea,

autoevalaurea, intervenţii privind abateri disciplinare, dar şi decizii colective care implică activităţi ale clasei, sau prin itnermediul consiliilor profesorale activităţile instituţiei în ansamblul său.

Aceleaşi clase putem obţine dacă folosim drept criteriu al clasificării persoanele decidente. Astfel sunt decizii pe care le poate lua doar o persoană ca de exemplu profesorul nota la purtare până la 7, dar şi decizii luate prin colaborare sau prin anumite consilii manageriale (consiliul de administraţie, profesoral, al profesorilor clasei etc.). Datorită reformei şi a modalităţilor manageriale specifice sistemului de învăţământ deciziile individuale sunt din ce în ce mai puţine, fiind de preferat ca în cazul oricăror decizii luate acestea să fie colective, prin colaborarea cu elevii, părinţii, sau colegii.

4. după **conţinutul funcţional** al deciziei acestea sunt:

a. de *previziune, proiectare, planificare, programare* care reprezintă totalitatea deciziilor necesare pentru pregătirea actului educaţional ca atare, pe perioadă scurtă medie şi lungă, prin care sunt enunţate obiectivele urmărite şi se anticipează activităţile. Această componentă decizională s-a dezvoltată odată cu ştiinţificarea pedagogiei, a didacticii şi managementului, fiind componenta anticipativă a acestor ştiinţe. Datorită efectelor complexe pe care le au aceste decizii şi a dificultăţilor de reevalaure şi intervenţie în cazul unui eşec, astfel de decizii trebuie luate în cunoştinţă de cauză şi pe baza unor analize ample, obiective, fundamentate pe metode ştiinţifice bine susţinute.

b. de *organizare* a activităţii didactice şi educaţionale care sunt necesare pentru pregătirea mediului educaţional, creând contextul material şi uman necesar pentru desfăşurarea activităţilor.

c. de *reglare şi evaluare* a întregii activităţi reprezintă forma prin care se pot urmări consecinţele celorlalte decizii anterioare, dar şi modalităţile de intervenţie în cazul unor disfuncţionalităţi.

Aceste tipuri de decizii fac parte din categoria celor care se învaţă de către profesor, prin pregătiea sa de specialitate psihopedagogică. Capacitatea de a lua decizii nu este doar înnăscută, în relaţie cu elementele aptitudinale, de natură cognitiv-volitivă, aceasta are o componentă formată, dezvoltată şi modelată prin învăţare şi educaţie.

5. după **frecvenţa elaborării** deciziile pot fi clasificate astfel :

a. *periodice* – sunt deciziile care reprezintă componenta sistematizată a educaţiei, fiind reprezentate de acele decizii pe care terbuie să le luăm cu privire la activităţi repetitive. Peridiocitatea lor poate diferi de la caz la caz, la patru ani, anuale , semestriale, zilnice depinzând de frecvenţa activităţii programate.

b. *aleatorii* – sunt decizii ce trebuie luate în situaţii neprevăzute şi reprezintă în general acea componentă a educaţiei care, în ciuda tuturor sistemelor de prognoză, proiectare planificare, nu pot fi anticipate în totalitate. Rămâne întodeauna o parte aleatorie în procesul educaţional care reprezintă fundamentul originalităţii, a libertăţii fiecăruia dintre actorii incplicaţi.

c. *de excepţie* – reprezintă deciziile care implică evenimentele deosebite, care nu au putut fi anticipate. De obicei astfel de întâmplări cer o decizie rapidă, imediată şi de aceea este foarte importantă modalitatea în care se reacţionează. Dincolo de toate celelelalte tipuri de decizii care pot fi pregătite într-o mai mică sau mai mare măsură deciziile de excepţie arată dacă suntem pregătiţi psihic şi profesional pentru meseria de profesor.

Ce clase să ia, ce orar să le stabilească, ce date să fixeze pentru extemporale, teze, concursuri, ce evenimente deosebite să organizeze împreună cu elevii şi părinţii, cum să realizeze noile elemente de reformă educaţională – acestea sunt doar câteva dintre deciziile pe care profesorul trebuie să le ia în mod periodic, aleatoriu sau excepţional dar în mod eficient.

6. după **tipurile de situaţii problematice** deciziile sunt:

a. de *corectare* prin care să fie îndreptate anumte situaţii evaluate în mod eronat anterior. De obicei aceste decizii apar atunci când planificare nu anticipează în mod corect anumite efecte şi acestea trebuie corectate. Astfel de decizii sunt cotidiente pentru un profesor care trebuie să corecteze învăţarea, comportamentul elevilor, evalaurea, dar şi autocorectări privind modalitatea în care se realizează procesul educaţional. Profesorul îşi corectează în multe cazuri, în funcţie de reacţia clasei modalitatea în care a predat o anumită temă, fie pe loc introducând metode şi tehnici noi, fie prin notări, astfel încât următoarea dată să nu mai ia acelaşi decizii. Din această perspectivă lecţia este un porces dinamic şi de aceea este foarte important ca în momentul în care observaţi că anumite elemente specifice lecţieie se îndepărtează de proiectul iniţial, să nu vă panicaţi ci să corectaţi din mers şi să vă adaptaţi la noile condiţii.

b. de *ameliorare* – reprezintă deciziile prin care profesorul se adaptează condiţiilor ergonomice ale clasei. Acesta trebuie să urmărească în mod constant feed-back-ul pe care îl oferă clasa şi să se adapteze la cerinţele şi capacităţile acesteia. Procesul decizional este interactiv şi trebuie ameliorate orice abateri cu scopul de a obţine o eficienţă maximă.

c. de *prevenire* – sunt acele situaţii decizionale în care profesorul prin puterea sa de anticipare are posibilitatea de a preveni situaţiile neplăcute. Cele mai cunoscute sunt deciziile de prevenire ale conflictelor, prin consiliere şi educaţia în spiritul unor atitudini asertive. De fapt întregul proces educaţional este un proces de prevenire a eşecului şi implicit deciziile luate de actorii educaţionali sunt în majritatea lor decizii de prevenire. Scopul major al educaţiei este de a pregăti elevii pentru viaţă, indiferent cât de dificilă este aceasta.

Pentru clasa de elevi acestea sunt deciziile cele mai importante pe care profesorul trebuie să le ia, fiind de natură strict profesională, de transmitere a mesajului educaţional, a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor, de dezvoltare a capacităţilor şi competenţelor, de modelare a întregii personalităţi a elevilor.

După ce am urmărit tipologia decizilor putem observa că procesul educaţional este complex trebuind depăşite mai multe **etape** şi este absolut necesar pentru a lua deciziile corecte să apelăm la **metode şi tehnici specifice dezvoltate** de ştiinţele manageriale şi educaţionale. Aceste metodologii sublinează faptul că procesul decizional nu este unul aletoriu ci, etapele trebuie parcurse pas cu pas, urmărindu-se o logică managerială specifică prin care pot fi ordonate astfel:

- identificarea, stabilirea şi definirea problemei;
- stabilirea obiectivelor specifice, operaţionale;
- informarea, documentarea, analiza informaţiilor variate ale problemei;
- elaborarea variantelor posibile de rezolvare;
- alegerea variantei optime de acţiune;
- comunicarea, transmiterea deciziei;
- aplicarea măsurilor stabilite;
- controlul continuu, compararea rezultatelor obţinute cu proiectul elaborat.

De asemenea R. Iucu (2000) simplifică etapizarea deciziei încercând să sublinieze esenţa procesului prin enunţarea următoarele etape: pregătirea deciziei, adaptarea deciziei, aplicarea deciziei şi urmărirea îndeplinirii ei. În acelaşi context S. Iosifescu, 2000 consideră procesul decizional un proces de rezolvare a problemelor cu etapele sale: de definire a problemei, elaborare de alternative şi de selectare şi aplicare a soluţiei. Respectarea acestor etape este importantă deoarece în momentul în care se sare peste anumite momente, se pot lua cu uşurinţă decizii pripite, ineficiete care afectează procesul educaţional. De multe ori în practica educaţională acest lucru se întâmplă, se trecându-se prematur la soluţii, înainte de definirea corectă şi completă a problemei, de identificarea cauzelor ei, de descoperirea surselor genneratoare de soluţii şi de determinarea unor variante de soluţii. Profesorii, profesorii-diriginţi/consilieri nu acordă timpul şi atenţia necesare tuturor fazelor de rezolvare a problemelor, iar rezultatele nu sunt dintre cele mai fericite.

Aceste situaţii pot acea următoarele cauze:

- insuficienta pregătire managerială a profesorilor;
- supraîncărcarea activităţii profesorilor;
- comunicarea deficitară dintre profesori, elevi, părinţi, comunitatea socio-economică;

În acelaşi timp, E. Joiţa consideră că cele mai importante **metode şi tehnici** decizionale sunt: analiza de sistem, observaţia, analiza comparativă, analiza cauzală, analiza factorială, analiza rolurilor, analiza operaţională, analiza riscului, analiza de caz, analiza-diagnostic, analiza contextuală, analiza situaţiei, analiza de sarcină.

De asmenea, atunci când se referă la metodologia necesară eficienţei actului decizional E. Mihuleac,1999 şi O. Nicolescu, 1999 prezintă următoarele: (ar tebui detaliate)

- conducerea prin alternative
- analiza abaterilor
- analiza problemelor potenţiale
- arborele decizional
- simulare decizională-jocul de rol
- tehnici de raţionalizare a deciziei – compararea variantelor în perechi, tabelul decizional
- regula optimistă, care susţine că varianta optimă este cea pentru care se obţin cele mai multe avantaje
- regula optimalităţii, care arată că între maxim şi minim se alege varianta optimă
- regula proporţionalităţii, care susţine că varianta optimă este cea pentru care media consecinţelor este cea mai favorabilă
- regula minimalizării regretelor, care arată că managementul este bun când regretul de a nu fi ales varianta bună este cel mai mic
- regula pesimistă, care susţine că varianta optimă este cea pentru care se obţin cele mai mari avantaje în condiţiile cele mai nefavorabile.

În procesul managerial actual varianta unică de conducere este calea sigură de dobândire a eşecului. Prin urmare elaborarea unor variante usor diferite care să satisfacă cele mai multe cerinţe posibile este calea validată de managementul actual. Conducerea prin alternative se poate aplica de de exemplu la corectarea unor comportamente deviante ale elevilor. Profesorul-manager trebuie sa aibă la dispoziţie schiţate mai multe variante de

corecţie, consiliere, chiar pedeapsă adaptate elevului şi situaţiei pentru a le aplica în funcţie de feed-back-ul pe care-l primeşte.

Aceste variante nu pot fi elaborate decât printr-o analiză aprofundată a abaterilor elevilor de la normele formale sau informale ale grupului, dar şi de la prppriul lor comportament anterior(a vedea copiii cu parinti plecati la munca in strainatate.).

Profesorul-diriginte/consilier cunoscându-şi clasa pe parcursul mai multor ani are cele mai multe informaţii pentru a anticipa problemele potenţiale şi a le preveni declanşarea. Tot la orele de dirigenţie/consiliere se poate aplica metoda simulării acelor situaţii problematice în care să fie implicaţi elevii cu diferite tipuri de probleme de invăţare, motivaţionale, comportamentale, relaţionale etc. Investirea acestora cu roluri diferite, chiar opuse celor pe care le au în realitate îi poate conduce la soluţionarea propriilor probleme.

Arborele decizional este o modalitate de redare în imagini a unor probleme care presupun mai multe subprobleme şi care facilitează identificarea unor soluţii.

De exemplu pentru –se introduce schema

Care este varianta optimă? Varianta optimă nu este cea care-i convine profesorului, cea care-l avantajează pe un anumit elev, cea care este indicată de director ci aceea care însumează cele mai multe avantaje, cea pentru care media consecinţelor este cea mai favorabilă.

Analiza SWAT a oportunităţii înfiinţării unei noi specializării agricole la un liceu de specialitate

- **puncte tari:** reforma agriculturii româneşti, investiţii europene în agricultură, calitatea superioară a pământului,
- **puncte slabe:** lipsa tehnologiei agricole adecvate, lipsa unui management performant în agricultură, lipsa unor suprafeţe mari de teren
- **oportunităţi:** îmbătrânirea populaţiei, numărul mic de specialişti în agricultură, atragerea fondurilor structurale pentru agricultură
- **pericole:** rezistenţa proprietarilor de pământ la schimbare, mentalităţile învechite ale ţăranilor, sărăcia din mediul rural, mediul socio-cultural neatractiv

În urma analizei tuturor acestor componente ale problemei de înfiinţare a unei noi specializări la un liceu agricol se iau deciziile cele mai raţionale şi eficiente pentru populaţia ţintă şi pentru regiunea respectivă.

Activitatea decizională a profesorului nu este una simplă. Factorii care determină dificultatea luării deciziilor educaţionle cele mai eficiente sunt mediul educaţional complex în care doar o parte din influenţe sunt controlate, personalitatea în formare a elevilor cu particularităţile lor de vârstă şi individuale, personalităţile diferite ale profesorilor de la clasă, problematica resurselor financiare şi materiale, comunicarea etc.

Profesorul ia decizii didactice, educaţionale şi manageriale cu privire la proiectarea, planificarea, organizarea, consilierea, conducerea, reglarea activitaţii de la clasele sale, din şcoală, dar şi de la activităţile extraşcolare, informale. Rolul decizional al profesorului nu este suficient de recunoscut potrivit tuturor deciziilor pe care trebuie să le elaboreze şi să le ducă până la capăt acesta. El este considerat încă mai mult executantul deciziilor directorului sau ale politicii centrale şi nu conceptorul de decizii în colaborare cu alţi profesori, cu directorul, inspectorul, ministrul. Reforma educaţională acordă un loc important şi creşterii rolului decizional al profesorilor prin participarea lor în consiliile curriculare ale şcolii, prin alegerea curriculum-ului aprofundat şi extins, prin curriculum-ul opţional , prin îmbinarea educaţiei formale cu educaţia non-formală şi informală.

Procesul de luare a deciziilor se poate învăţa şi perfecţiona. Adina Andrei, 1999 prezintă 10 reguli ale unei decizii eficiente:

1. Consultaţi-vă colaboratorii apropiaţi în legătură cu decizia luată, pentru a beneficia de un punct de vedere obiectiv!

2. Examinaţi modul în care iau decizii colegii dumneavoastră care au succes şi încercaţi să le înţelegeţi secretele!

3. Examinaţi modul în care iau decizii colegii dumneavoastră care nu au succes şi încercaţi să înţelegeţi de ce!

4. Încercaţi să obţineţi un punct de vedere impaţial înainte de decizia finală!

5. Gândiţi-vă întotdeauna bine înainte de a lua decizii importante!

6. Cunoaşteţi-vă punctele dumneavoastră slabe înainte de a lua decizii şi încercaţi să le depăşiţi!

7. Încercaţi diferite metode de luare a deciziilor şi alegeţi pe cele care vi se potrivesc!

8. Lucraţi sistematic şi nu evitaţi nici o etapă în luarea deciziilor!

9. Evitaţi rutina, dezvoltaţi o experienţă bogată în luarea deciziilor!

10. Lucraţi pentru devoltarea propiei creativităţi!.

Decizia este în strânsă legătură cu celelalte roluri manageriale ale profesorului. Dar profesorii români suferă de un anumit individualism, nu au o cultură a colaborării suficient de dezvoltată, fiecare crede că disciplina lui este cea mai importantă, că nu au nevoie să se consulte cu alţi profesori, cu atât mai puţin cu cei care au mai mult succes decât ei, fiecare vrea să fie stăpân la disciplina sa. Acestea sunt prejudecăţi care nu se pot generaliza cu uşurinţă dar care există şi pot fi depăşite prin pregătire profesorilor în domeniul managerial.

III.2. Previziunea: prognoza, proiectarea, programarea

Previziunea este ca şi decizia o etapă cu un pronunţat caracter conceptual, al managementului educaţional. Prin aceasta se realizează o aniticipare a activităţilor şi rezultatelor viitoare, fundamentată pe o analiză empirică şi ştiinţifică a evoluţiei educaţiei. De aceea nu putem să despărţim previziunea de tradiţia învăţământului, dar şi experineţa personală a fiecărui participant. La toate acestea trebuie adăugat efortul de scientizare şi aplicare sistematică a rezultatelor prin construcţia de instrumente sistematice necesare previtiunii. De aceea obiectivele pe care şi le propune pot fi realiste şi finalizate. Acestea pot fi:

- anticiparea problemelor pe o perioadă de **2-4 ani,**
- pregătirea unităţii de acţiune,
- conturarea direcţiilor de reînnoire a activităţii,
- anticiparea consecinţelor schimbărilor introduse,
- structurarea politicii manageriale la fiecare ciclu curricular în raport cu curriculum-ul dat.

Dincolo de previziunile obişnuite, realizate pe durată lungă de timp, cel mai important moment pentru profesor este începutul anului şcolar. Acesta reprezintă un reper important al previziunii educaţionale deorece profesorul care debutează cu o nouă clasă şi disciplină va studia documentele curriculare: planul-cadru, cu obiectivele-cadru, cu scopurile, conţinuturile, criteriile finale de performanţă şi va realiza previziunile necesare întregului an. Este un prim pas necesar, constituit din acomodarea cu instrumentele centralizate în care ar trebuie să se regăsească sistematizate experienţele anterioare.

Această etapă de informare este cea care îl apropie pe profesor de partea ştiinţifizată urmând ca de acum exeperienţa personală, obţinută în mod empiric direct sau prin studiu, să fie cea care domină restul activităţii de previziunii. Pentru ca previziunea să fie realizată în mod ştiinţific este necesară parcurgerea etapelor specifice, astfel încât să se ajungă la o finalitate obiectivă şi plauzibilă a acesteia.

În activitatea profesorală există diferite forme de previziune de la cele mai simple subiective până la forme complexe prin care de proiectare şi prognoză. În primul rând vom prezenta **prognoza** care îl ajută pe profesor să stabilească şi să analizeze nivelul iniţial – diagnoza – în aşa fel încât pe baza ei să prevadă principalele direcţii de acţiune. În acest sens prognoza educaţională poate cuprinde:

a. *precizarea obiectivelor cadru* ale formării-dezvoltării elevilor pentru etapa ce urmează, conform documentelor curriculare;

b. *analiza obiectivelor cadru*, a situaţiei iniţiale, cu evidenţierea punctelor tari şi a punctelor slabe, a aspectelor critice sau de dezvoltare;

c. *conturarea unei linii de perspectivă* pe durată lungă de timp de până la 2-3 ani.

Proiectarea şi planificarea reprezintă cele mai importante şi des folosite forme de previziune specifice managementului educaţional. Proiectarea managerială dă răspunsuri la problemele de bază ale previziunii, **pe durate medii, de un an, un semestru** sau, pornind de la unităţile de învăţare drept criteriu, un capitol. „Înainte de a călca pe un drum trebuie să-l vezi!" afirmă Kotarbinski părintele praxiologiei, iar profesorul poate realiza acest lucru doar printr-un proces concret şi eficient de proiectare. El depăşeşte stadiul ipotetic al previziunii şi, aşa cum arăta E. Joiţa, realizează operaţii complexe cum ar fi:

- evaluarea iniţială a resurselor (umane, materiale, ergonomice, sociale), a nivelului elevilor, în funcţie de obiectivele cadru date,
- stabilirea obiectivelor specifice, a celor operaţionale, a conţinuturilor adecvate, a direcţiilor metodologice, a timpului necesar,
- evaluarea problemelor critice, a tipurilor de decizii necesare, a variantelor de soluţionare a acestora,
- stabilirea criteriilor de performanţă pe obiective şi modalităţi de control

Chiar dacă proiectarea şi planificarea didactică este reprezintă procese complexe acestea parcurg etapele specifice oricărui proces managerial: stabilirea obiectivelor, evaluarea stării iniţiale, elaborarea planului de acţiune (planificare semestrială, anuală), aplicarea şi evaluarea finală. Pe lângă aceste etape un proiect managerial al profesorului, la disciplina sa, trebuie să îndeplinească anumite cerinţe. După S. Iosifescu acestea ar fi:

- adecvarea la scopurile şi la obiectivele stabilite,
- realism în legătură cu evaluarea iniţială,
- economicitate,
- simplitate şi precizie,
- sistematizare şi claritate,
- operaţionalitate,
- unitate conceptuală,
- continuitate între acţiuni,
- flexibilitate,
- încadrarea optimă în timpul dat,
- respectarea bazei ştiinţifice, pedagogice, manageriale,
- prevederea unor alternative metodologice,
- stabilirea criteriilor de evaluare.

Una dintre cele mai noi probleme ale pedagogiei actuale, curriculare se referă la elaborarea şi operaţionalizarea obiectivelor educaţionale, pe categorii diferite, cu scpul de a răspunde necesităţilor diferite de formare cognitivă, afectivă, volitivă, comportamentală a subiecţilor educaţionali. Dar din punct de vedere managerial este importantă nu numai operaţionalizarea obiectivelor, transformarea lor în acţiuni comportamentale ci şi comunicarea acestora elevilor pentru facilitarea conştientizării lor, pentru mobilizarea elevilor de a realiza aceste obiective. Acest capitol de comunicare de către profesor a obiectivelor educaţionale elevilor, de "ancorare" a lor pe terenul propriu este de multe ori neglijat. Aceasta se explică prin faptul că predarea-învăţarea nu este suficient centrată pe elev ci a rămas predominant centrată pe profesor care nu cedează cu uşurinşă frâul din mână. Evaluarea iniţială a nivelului de pregătire a elevilor este o altă problemă deficitară a profesorilor care se grăbesc să intre direct în predare fără a stabili printr-o formă de evaluare iniţială nivelul de la care se proiectează învăţarea, pentru a putea aprecia surplusul de cunoaştere realizată, pentru a putea adecva predarea la caracteristicile individuale ale elevilor şi colective ale clasei de elevi.

Celelalte condiţii de sistematizare a cunoştinţelor, de aplicare a unor metode, tehnici şi procedee diferite, de stabilire a unor criterii diferite de evaluare sunt respectate de profesorii români. Capitolul creativitate mai trebuie exersat în practica educaţională, deoarece deşi românii, profesori şi elevi au un potenţial creativ ridicat acesta nu este suficient stimulat, antrenat şi concretizat în procesul educaţional.În relaţia didactică dintre normativitate şi creativitate predomină încă necesitatea profesorilor de a respecta regulile, constrângerile lor de a se supune şefilor, în detrimentul atitudinilor autonome şi creative.

Toate aceste condiţii chiar dacă se aplică la elaborarea proiectului de lecţie sau la planurile calendaristice de natură educaţională sunt în esenţa lor manageriale deoarece implică eficienţa, organizarea şi sistematizarea activităţii, fără a neglija satisfacţia actorilor implicaţi.

Prin **programare** sunt indicate mijloacele pentru atingerea obiectivelor specifice şi operaţionale derivate, pe secvenţe: la lecţie, la activităţi concrete, pe subiecte delimitate şi acţiuni. Un profesor-manager poate alcătui programe urmărind diferite obiective cum ar fi: lecţia, eficientizarea resurselor, corelarea activitaţii şcolare cu cea în afara şcolii şi a clasei, reorganizarea sistemului informaţional, sprijinirea tratării diferenţiate a elevilor, pentru dezvoltarea creativităţii elevilor, etc.

Prognoza, proiectarea şi programarea se realizează prin **metode** bine determinate cum ar fi :

1. *managementul prin proiect* cu etapele sale de stabilire a temei, a obiectivelor, elaborarea strategiei şi a acţiunilor, promovarea ghidului de desfăşurare, executarea proiectului, finalizarea şi evaluarea proiectului,
2. *managementul prin obiective* operaţionale, care trebuie să fie explicite, performante, în acord cu posibilităţile elevilor şi care să antreneze elevii în realizarea lor,
3. *metoda comparării* cu alte planuri şi proiecte,
4. *metoda reflecţiei* individuale sau în grup, metoda normativă ,prin reactualizarea principiilor,
5. *tehnici de creativitate,*
6. *metoda scenariului.*

Una dintre cele mai moderne metode manageriale care este aplicată cu mult succes în managementul educaţional românesc este managementul prin proiect.

Proiectul educaţional se poate concepe şi aplica în domeniul educaţei formale(în clasa elevi), non-formale(la cercurile pe discipline, olimpiade) sau informale(prin mass-media, ONG-uri, etc). De asemenea proiectele pot avea un caracter interdisciplinar.

Indiferent de forma educaţiei pe care o abordează proiectul urmează etape similare: definirea proiectului, elaborarea planului de proiect, managementul planului, managementul problemelor, managementul conţinuturilor, managementul comunicării, managementul resurselor, managementul riscurilor, managementul documentelor, managementul calităţii, managementul evaluării. Aceste etape răspund la întrebările familiare profesorului: CE scopuri şi obiective îmi propun, CE conţinuturi voi vehicula, CUM, cu ce metode şi mijloace, cu ce resurse umane, dar financiare, în cât timp, ce probleme pot să apară pe parcursul desfăşurării proiectului, ce rezultate aştept în funcţie de obiectivele stabilite, cum monitorizez desfăşurarea proiectului, cum evaluez eficienţa proiectului şi satisfacţia actorilor implicaţi. Proiectul de lecţie este cea mai cunosută forma de organizare a activităţii educaţionale fiind de fapt un tip de management de proiect. Dar dacă în managementul lecţiei clasice profesorul este actorul principal în managementul modern de proiect educaţional elevii sunt actorii principali, în colaborare cu părinţii sau cu reprezentanţii societăţilor comerciale sub coordonarea sau orientarea profesorului. De asemenea caracterul acţional şi comportamental al managementului de proiect este mai pregnant decât în cazul proiectului de lecţie. Elevii iau contact mai intens cu viaţa reală, cu problemele sau chiar riscurile pe care le pot intâmpina, îşi dezvoltă noi abilităţi creative, de rezolvare a problemelor, autonomia deciziilor şi responsabilitatea acţiunilor.

Pentru realizarea unei prognoze şi proiectări manageriale de bună calitate tehnicile şi metodele creative sunt extrem de utile. Cu o singură condiţie să fie aplicate. Dar practica educaţională arată că în Consiliile profesorale, în colectivele de catedră nu se folosesc metode ca brainstorming-ul, sinectica, Phillips 66, care ar putea conduce la noi soluţii la problemele educaţionale ci clasicele discuţii în contradictoriu în care cel mai "tare" chiar din punct de vedere politic, cu cele mai multe relaţii învinge. Deşi cunoscute aceste tehnici şi metode nu sunt suficient de extinse în aşa fel încât să înlocuiască metodele autoritariste pe baza cărora "şeful are totdeauna dreptate".

Elaborarea unor scenarii diferite care să satisfacă cât mai multe criterii manageriale poate fi o metodă de prognoză şi previziune eficiente. De exemplu la începutul reformei curriculare dacă s-ar fi anticipat prin mai multe scenarii consecinţele anulării examenelor de selecţie a candidaţilor pentru liceu şi facultate nu s-ar fi recurs la această soluţie. Ea nu a condus decât la scăderea exigenţelor în evaluarea elevilor pe parcursul şcolarităţii lor concomitent cu creşterea mediilor în mod artificial, medii mari de care elevii au nevoie pentru admiterea pe bază de dosar. În această evaluare paradoxală sunt antrenaţi atât elevii care-şi formează o imagine falsă despre ei cât şi profesorii care sunt apreciaţi după notele obţinute de elevii lor.

În concluzie previziunea reprezintă o funcţie managerială de natură predominant conceptuală, care atunci când este bine realizată creşte raţionalitatea şi eficienţa managementului educaţional. Dar această eficienţă este asigurată doar prin parcurgerea circularităţii decizie, previziune, organizare, coordonare, conducere, reglare, evaluare.

III.3. Organizarea

Etimologic, termenul *organon* provine din limba greacă şi înseamnă instrument, mijloc de muncă sau de cercetare. Datorită acestui sens scrierile despre logică ale lui Aristotel au primit această denumire. Ulterior şi alte lucrări au preluat acest nume, cea mai cunoscută fiind *Novum Organum* a lui Francis Bacon care reprezenta un nou instrument raţional de cercetare. Astfel cel mai folosit sens a devenit cel de instrument logico-teoretic de cercetare ştiinţifică. De aceea, sensul actual al termenului *organizare*, pornind de la *organon*, desemnează ansamblul acţiunilor menite să utilizeze raţional şi eficient resursele umane, materiale, informaţionale ale procesului educaţional la nivelul clasei de elevi, al didacticii disciplinei pe care o predă profesorul dar şi rolurile, sarcinile, acţiunile, situaţiile, relaţiile, conturate în raport cu obiectivele stabilite.

În ceea ce priveşte managementul educaţional organizarea poate fi atât *acţională* cât şi *structurală*. Prin **organizarea acţională** profesorul armonizează activitatea clasei la disciplina sa, dozează sarcinile de lucru, crează motivaţia participării elevilor, diversifică modul de antrenare a lor, coordonează programe pe diferite obiective. Profesorul organizează relaţia între educaţia formală, educaţia non-formală şi informală, învăţarea frontală, pe grupe şi individuală, îmbinarea metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare a procesului educaţional. Cele mai actuale soluţii de organizare acţională sunt cele care combină criteriul pedagogic, cu cel praxiologic şi managerial, printr-o abordare situaţională a lecţiei, respectând principiile de raţionalitate şi creativitate, de eficienţă şi coparticipare.

Organizarea acţională parcurge etapele cunoscute de :

- definirea scopului şi a obiectivelor generale, cadru,
- definirea obiectivelor specifice,
- stabilirea ansamblului de acţiuni,
- elaborarea modalităţilor de organizare: predare, învăţare, evaluare,
- definirea atribuţiilor, proceselor, formelor de realizare,
- stabilirea operaţiilor şi acţiunilor concrete.

Organizarea structurală urmăreşte eficientizarea resurselor materiale şi umane prin coordonarea strategică a acestora şi obţinerea unor sisteme fiabile. În cadrul managementului clasei organizarea devine mai activă pentru rolul de diriginte, dar este valabilă pentru orice profesor. Organizarea structurală presupune anumite cerinţe din partea profesorului:

- să cunoască regulile de organizare şi funcţionare a şcolii, regulamentul de ordine interioară, organizarea formală a şcolii şi clasei,
- să cunoacă şi să utilizeze sistemul informaţional existent în şcoală,
- să cunoască şi să utilizeze relaţiile ierarhice din şcoală,
- să promoveze iniţierea elevilor în lărgirea relaţiilor de comunicare, în implicarea lor în organizarea activităţilor,
- să faciliteze conştientizarea elevilor pentru realizarea sarcinilor .

Una dintre cele mai noi teorii cu privire la şcoală ca organizaţie se referă la faptul că şcoala este o **learning organization**, o organizaţie care învaţă. Această concepţie reprezintă de fapt aplicarea managementului situaţional la organizaţia numită şcoală. Specificul acestei organizaţii este învăţarea. Dar în şcoală nu învaţă doar elevii, ci şi profesorii, părinţii, însăşi organizaţia învaţă. Acastă subliniere se referă la faptul că

organizaţia creşte, se maturizează, se specializează, traversând momente de stagnare şi chiar de declin.

III. 4. Dirijarea-conducerea şi coordonarea

Conducerea propriu-zisă ca dirijare efectivă, operativă se realizează pe baza autorităţii investite, statuate, a profesorului –autoritate care-i conferă dreptul de a decide. Conducerea efectivă reprezintă manifestarea autorităţii dar şi a libertăţii responsabile a elevilor prin participarea lor la activităţile manageriale. Conducerea nu se realizează pas cu pas în sens behaviorist ci este un sistem de acţiuni şi mijloace prin care profesorul influenţează elevii, pentru realizarea obiectivelor stabilite. De aici rezultă corelarea strânsă a conducerii cu coordonarea şi îndrumarea elevilor.
Conducerea este legată de realizarea deciziei şi constă într-un lanţ de acţiuni progresive:-comunicarea deciziei -clarificarea ei –motivarea elevilor-convingerea elevilor -sprijinirea realizării responsabile -evaluarea şi reglarea continuă.
Coordonarea, lat.ordo= a rândui, a uni vizează armonizarea resurselor, a operaţiilor, a eforturilor depuse de elevi, a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare a activităţii, a timpului. De aici rezultă şi etapele coordonării: determinarea sarcinilor şi cerinţelor de rezolvare-stablirea sistemului de comunicare -precizarea nivelului aşteptărilor -precizarea modalităţilor de rezolvare şi de prevenire a abaterilor. Acţiunile specifice de coordonare sunt cf.E.Joiţa,1999:

- armonizarea
- corelarea
- echilibrarea
- sincronizarea
- ordonarea
- integrarea
- reglarea

Coordonarea activităţilor educaţionale şi a actorilor implicaţi în aceste activităţi este de asemenea deficitară în sistemul de învăţământ românesc. Între nivelele de organizare sistemică Minister-Inspectorate şcolare-şcoli relaţia este mai mult de constrângere decât de coordonare şi colaborare. Cordonarea se realizează de sus în jos dacă se poate spune astfel. Experienţele educaţionale ale profesorilor şi propunerile lor cu privire la perfecţionarea activităţii educaţionale nu găsesc suficientă receptivitate la nivelele superioare de conducere, neputându-se realiza reglarea de jos în sus.
În limbajul actual din punct de vedere teoretic a pătruns termenul de *monitorizare a activităţii* prin care se raporteată activitatea la :-context –ieşiri –efecte -reacţiile elevilor –eficienţă -performanţe. În plan managerial se foloseşte termenul de leadership sau coordonarea relaţiilor. Planul real, al practicii educaţionale este deficitar, dar nu imposibil de realizat.
În limbajul actual a pătruns termenul de *monitorizare a activităţii* prin care se raporteată activitatea la :-context –ieşiri –efecte -reacţiile elevilor –eficienţă -performanţe. În plan managerial se foloseşte termenul de leadership sau coordonarea relaţiilor
Cele mai importante metode de realizare a conducerii, dirijării, coordonării activităţii sunt:

- **motivarea**
- **conducerea prin proiecte**
- **delegarea**
- **conducerea prin excepţii, abateri**

- **cooperarea**
- **conducerea prin alternative.**

Pentru aplicarea acestor metode de conducere profesorul trebuie să-şi cunoască elevii, cu interesele şi atitudinile lor pentru a identifica principalele direcţii motivaţionale, pentru a-i stimula şi susţine în eforturile lor. Metodele colaborative, activ-participative şi creative se dovedesc eficiente atât la lecţie cât şi în conducerea propriu-zis managerială. Aceste metode manageriale pot fi aplicate cu succes atât penru elevii/studenţii buni cât şi pentru cei slabi, atât pentru cei conformişti care se supun regulilor de grup cât şi pentru cei deviaţionişti, care se se poun într-un fel sau altul climatului de grup. În activitatea de învăţare metoda lucrului pe grupe eterogene motivează elevii slabi care sunt ajutaţi de elevii buni, iar aceştia obţin satisfacţie din activitatea de mentori pentru elevii slabi. Pentru elevii performanţi profesorii-diriginţi pot folosi metoda delegării unei părţi din propria responsabilitate, stimulându-i să se autodepăşească mereu. Elevii cu probleme comportamentale pot fi şi ei stimulaţi prin metodele psihologiei comportamentale bazate pe decondiţionarea deprinderilor negative. În situaţiile mai grave se impun metodele analizei sistemice, ale studiului de caz, ale consilierii psihologice sau educaţionale.

III.5. Evaluarea şi reglarea managerială

Deşi nu se confundă cu evaluarea didactică, evaluarea managerială a fost raportată la aceasta. În acest sens evaluarea managerială a fost definită ca un ansamblu de acţiuni grupate în jurul a trei procese da bază: controlul sau verificarea, analiza cantitativă sau măsurarea, analiza calitativă sau valorică. (E. Joiţa, 1999). S.Iosifescu (2000) consideră că evaluarea managerială are o sferă mai largă decât cea didactică deoarece cuprinde evaluarea tuturor participanţilor la actul educaţional: a educaţilor, a educatorilor, a instituţiilor, a sistemului educaţional în ansamblu. Datorită vastităţii sale evaluarea managerială constituie un fundament al evoluţiei învăţământului prin informaţiile pe care le oferă şi prin oferirea posibilităţilor de intervenţie ulterioare. De aceea nu putem reduce evaluarea managerială la cea didactică, nici din punct de vedere al activităţilor, dar nici al metodelor sau obiectivelor, ci dimpotrivă aceasta din urmă este parte componentă al ansamblului evaluativ specific sistemului de învăţământ. Evaluarea didactică prin componentele sale nu răspunde doar la întrebările punctuale privind situaţia la învăţătură a unui elev, ci pe baza ei se pot obţine răspunsuri privind situaţia elevului sau clasei în ansamblu, iar prin realizarea unor statistici complexe se poate observa situaţia de ansamblu a sistemului. De aceea cele doua modalităţi de evaluare se interpătrund, evaluarea didactică fiind primară şi punct de pornire pentru evaluarea managerială în ansamblu.

Pornind de la cele trei momente importante ale oricărei evoluţii (inceputul, transformarea şi finalitatea) şi luând ca reper momentele diferite ale anului, prin analogie cu evaluarea didactică evaluarea managerială a fost clasificată în:

- *evaluare iniţială* care are rol de informare şi al cărui obiectiv principal este de a avea o viziune realistă asupra potenţialului grupului de lucru (grupă, clasă, instituţie etc.) care să ne permită realizarea unei planificări pertinente şi adaptarea la nevoile grupului. Acest tip de evaluare ne poate răspunde în mod direct la întrebările: „ce fel de clasă avem?", „care este nivelul şcolii?", „la ce nivel iniţial se situează un elev sau grupul în ansamblu?". De asemenea ea răspunde în mod indirect la întrebările pe care trebuie să şi le pună orice profesor la început de drum: „Care este potenţialul grupului?", „Ce metode şi nstrumente sunt cele mai adecvate pentru

respectivul grup?" „Ce activităţi trebuie realizate astfel încât demersul pe care îl realizăm să fie unul eficient?"

- *evaluare continuă* este o evaluare de progres, prin care ne dăm seama de evoluţia grupului şi care ne ajută să luăm decizii privind menţinerea direcţiei de lucru sau să intervenim corectiv acolo unde este cazul. Acest tip de evaluare ne răspunde la întrebări cum ar fi: „a progresat grupul ca urmare a programelor educaţionale desfaşurate?" „care este evoluţia grupului?" „au fost atinse obiectivele de parcurs?" „pot fi atinse obiectivele finale?". Răspunsul la aceste întrebări ne ajută să luăm deciziile corecte privind intervenţia în cadrul evoluţiei grupului putând aduce modificări ale modalităţii de lucru. De aceea este evalaurea continuă este foarte importantă pentru a putea atinge obiectivele şi a corecta erorile planificării iniţiale, în cazul în care acestea există.
- *evaluare finală* reprezintă aprecierea cantitativă şi calitativă a rezultatelor activităţii pe parcursul unei perioade bine determinate (o oră, un semestru, un an, un ciclu educaţional etc.) şi ne arată evoluţia grupului pe perioada respectivă şi în ce măsură obiectivele propuse iniţial au fost atinse. Întrebările la cere ne răspunde evaluare finală sunt: „la ce nivel s-a ajuns faţă de nivelul iniţial?", „în ce proporţie au fost atinse obiectivele propuse?", „care sunt rezultatele procesului educaţiona?". Pentru a putea răspunde în mod pertinet la toate aceste întrebări este necesară punerea la punct a sistem evaluativ complex, care să excludă pe cât cu putinţă componentele subiective ale evaluării. Chiar dacă în cazul evaluării finale nu se mai poate interveni pentru ameliorarea situaţiei în cazul grupului respectiv sau a perioadei respective, concluziile acestei evaluări ne pot ajuta pentru a modifica, dacă este necesar, acţiunile în cazul următorului grup sau perioadă, adaptându-ne la rigorile fiecăruia.

Pentru a realiza o evaluare completă sunt necesare documente de natură managerială prin care să se urmărească toate etapele evaluării. Aceste documente necesare pentru înregistrarea datelor sunt: fişele de observaţie, caietele dirigintelui, portofoliile elevilor, participarea lor la activităţi extracurriculare, la cercuri pe discipline, la concursuri, la vizite şi excursii etc. O parte a acestor documete sunt standardizate, altele sunt doar parţial, fiind indicate principalele direcţii de completare şi multe sunt lăsate la latitudinea profesorului.

Funcţiile evaluării manageriale au fost identificate de asemenea prin raportare la funcţiile evaluării didactice:

- *de constatare* a nivelului de realizare a acţiunilor,
- *de informare* a factorilor responsabili,
- *de prevenire* a situaţiilor disfuncţionale,
- *de recuperare* a timpului, a resurselor,
- *de stimulare* a persoanelor implicate,
- *de reglare* a activităţii.

Sistemul de învăţământ este complex având legături cu întreaga societate. Nu putem evalua modalitatea în care evoluează acesta fără a identifica relaţile cu partenerii sociali. Astfel, *relaţia profesorilor cu părinţii,* cu reprezentanţii comunităţii socio-economice şi culturale reprezintă modalitatea complexă de realizare a funcţiilor evaluării manageriale. De asemenea, factorii responsabili în realizarea educaţiei elevilor nu se situează doar la nivelul şcolii, ci şi al familiei, al străzii, al mass-mediei, al întregii societăţi. În funcţie de evoluţia societăţii apa şi noi probleme educaţionale ale. Astfel sunt problemele elevilor cu părinţii plecati în străinătate, a creşterii violenţei în şcoli, a apariţiei bandelor de elevi care

percep „taxe de protecţie", a absenteismului şi abandonului şcolar datorat problemelor de natură economică.

Dacă tipurile de evaluare managerială şi funcţiile acesteia sunt semnificativ similare cu cele ale evaluării didactice, metodele şi modalităţile de control ale evaluării manageriale se deosebesc de cele didactice după mai multe criterii. Cele mai importante modalităţi de control folosite în evaluarea managerială au fost clasificate în:

1. după *momentul* efectuării:
   a. preliminară
   b. concomitentă
   c. post-acţională
2. după orientarea spre *depăşirea abaterilor:*
   a. de conformitate
   b. de depăşire
3. după *obiective* de:
   a. predare-învăţare
   b. utilizare a resurselor
   c. aplicare a proiectului
   d. utilizare a strategiei
   e. comunicare
   f. ameliorare a relaţiilor cu elevii
4. după *aria de cuprindere*:
   a. generală şi particulară
   b. pe o activitate, pe întreg sistemul
5. după *metodele* folosite:
   a. observativă
   b. prin analiza documentelor
   c. prin discuţii libere
   d. de autoevaluare
   e. prin schimb de experienţă
   f. prin studii de caz
   g. prin proiecte de ameliorare

Prevenirea situaţiilor disfuncţionale, printr-o bună cunoaştere a elevilor, a clasei, a situaţiei lor familiale este cea mai utilă modalitate de control. Prevenirea este posibilă dacă profesorii realizează proiecte educaţionale de autocunoaştere, intercunoaştere şi intervenţie educaţionaă împreună cu alţi factori responsabili. Diversificarea rolurilor profesorilor şi a profesorilor-consilieri în special de mediatori, îndrumători, tutori, ghizi reprezintă una dintre modalităţile cele mai noi şi eficiente ale reformei manageriale din învăţământul românesc.

Evaluarea nu este un scop în sine, scopul ei este feed-back-ul şi reglarea activităţii. Informarea factorilor responsabili cu privire la rezultatele activităţii şi reglarea activităţii însăşi se poate realiza prin diversificarea feed-back-ului, prin descentralizarea evaluării.

Feed-back-ul a fost şi el clasificat în mai multe categorii după:

- calea urmată în feed-back direct, la clasă şi indirect – prin intermediul profesorilor, părinţilor
- după momentul apariţiei feed-back-ului: concomitent şi ulterior
- după modul de codificare a feed-back-ului: verbal, nonverbal şi paraverbal
- după semnificaţiile sale: în feed-back pozitiv – de confirmare şi negativ – de infirmare

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- după conţinut: în feed-back limitat prin da şi nu şi liber, detaliat
- după metoda folosită: prin observaţie, analiza răspunsurilor, analiza produselor activităţii, exprimarea opiniilor colegilor
- după funcţionalitate: informaţional, corectiv, de întărire.

Cu cât se folosesc mai multe modalităţi de feed-back şi de reglare a activităţii cu cât obiectivele activităţii sunt mai clare şi mai concrete, cu cât activitatea este mai stimulativă cu atât creşte eficienţa acesteia.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

III. ACTIVITĂŢI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

Context teoretic:

Procesul educaţional este un proces instructiv-educativ dar şi unul managerial, datorită faptului că, activitatea este proiectată, organizată, coordonată, corectată, condusă potrivit unor principii de eficienţă şi succes.

Cele mai importante direcţii manageriale ale reformei educationale din România sunt:

- *Descentralizarea sistemului de învăţământ*;
- *Centrarea învăţământului pe elev*;
- *Corelarea perspectivei strategice cu cea tactică*;
- Accentuarea relaţiei simbiotice între *aspectele teoretice* şi *cele practice*;
- *Viziunea sistemico-situaţională*;
- *Generalizarea comunicaţiilor electronice*;
- *Coordonarea educaţiei formale cu cea non-formală şi informală în cadrul educaţiei permanente sau a formării continue*;

Managementul educaţional parcurge etapele general-valabile ale managementului ca: **previziunea, planificarea, proiectarea, decizia, organizarea, coordonarea, realizarea, îndrumarea, consilierea, evaluarea.**

Exerciţii:

1. Luând în consideraţie principalele direcţii ale reformei din învăţământul românesc realizaţi portretul unui nou tip de profesor în societatea cunoaşterii din România!

2. Identificaţi 5 dintre transformările reale pe care le-aţi putut observa în cazul profesorilor în ultimii ani?

3. Descoperiţi 3 elemente care consideraţi că ar trebui să se transforme în primul rând în ceea ce priveşte relaţia profesor-elev!

4. Ce efecte negative ale vechiului sistem de învăţământ puteţi identifica în sistemul educaţional actual? Numiţi 5 .Ce soluţii găsiţi pentru depăşirea lor?

5. Descrieţi ceea ce consideraţi că era pozitiv în vechiul sistem de învăţământ şi nu ar trebui schimbat?

6. Realizaţi un tabel pe trei coloane grupate astfel:

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

a. În prima coloană precizaţi care erau caracteristicile fundamentale ale unui profesor înainte de 1989.

b. În a doua coloană precizaţi care sunt caracteristicile fundamentale ale unui profesor astăzi.

c. În a treia coloană precizaţi caracteristicile unui profesor ideal.

7. Alegeţi un model de profesor real şi precizaţi ce apreciaţi şi ce nu apreciaţi la acesta. Care este perioada în care a profesat acesta şi în ce fel l-a influenţat mediul politic în dezvoltarea personalităţii sale?

8. Numiţi 3 dintre dintre manierele manageriale descrise de către E. Joiţa pe care le consideraţi mai eficiente în cadrul demersului educativ? Găsiţi câte un exemplu pentru documentele şcolare care ar reprezenta maniera liniară, cea situaţională, corectivă şi alternativă de reglare managerailă a activităţii educaţionale! În ce modalitate aţi prefera să abordaţi managerizarea obiectului pe care îl predaţi pe durata unui an?

Problematizare:

• Una dintre direcţiile principale de reformă ale învăţământului românesc constă în centrarea învăţământului pe elev. Este aceasta cea mai importantă componentă a reformei? Cum se corelează această direcţia cu o alta la fel de importantă privind eficientizarea economică a învăţământului? Ce ar trebui făcut pentru ca elevul să devină într-adevăr scopul principal al învăţământului?

• Una dintre direcţiile de refomă este şi coordonarea educaţiei formale cu cea non-formală şi informală în cadrul educaţiei permanente şi a formării continue. Cum credeţi că se se poate implica o instituţie şcolară privită în mod particular în împlinirera acestui obiectiv de reformă? Cum ar arăta un plan de activitate riguros întocmit care ar repsecta toate aceste principii?

Activităţi practice:

Realizaţi un plan de activităţi extracurriculare respectând modalitatea de management situaţional şi în care să se poată regăsi acivităţi specifice educaţiei formale, informale şi non-formale. Pot exista toate aceste tipuri de activităţi într-un plan elaborat de şcoală? În ce măsură şi prin ce mijloace poate fi aplicat acesta?

Analiză de caz:

Clasa a X-a, a Liceului A.R. doreşte să organizeze în vacanţa intersemestrială de o săptămână o excursie tematică alegând o drept temă un eveniment important din istoria României. Pornind de la o planificare de tip alternativ care sunt criteriile după care veţi alege tema? Ce criterii consideraţi a fi fundamentale pentru a găsi soluţiile cele mai eficiente? În ce procente veţi tine seama de opiniile elevilor şi cum le veţi afla? Ce veţi face dacă numărul de elevi care doresc să participe este mai mic decât numarul minim planificat? În ce condiţii aţi renunţa la efectuarea excursiei? În ce condiţii aţi considera excursia ca fiind un succes?

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III.1. Decizia

Context teoretic:

Decizia este considerată de managementul actual principala funcţie a procesului de conducere deoarece, analiza obiectivelor şi a resurselor dinamizează întregul proces. Aceasta se regăseşte şi în cadrul procesului educaţional şi de aceea profesorul trebuie să fie un manager eficient în oricare din etapele speficice acestuia. Pentru aceasta este necesar să acumuleze informaţii să folosească metode ştiinţifice să previnâ şi negocieze conflictele, să asigure unitatea între decizie şi implementare în funcţie de factorii existenţi. Profesorul de o anumită specialitate este managerul activităţii educaţionale la disciplina şi la clasele sale şi implicit aplică instrumentul deciziei, definită ca activitatea conştientă de alegere a unei modalităţi de acţiune din mai multe alternative posibile în vederea relizării obiectivelor propuse.

După E. Joiţa, (1999) deciziile au fost clasificate astfel:

1. după **amploarea implicaţiilor** asupra activităţii profesorului în *strategice*, *tactice*, *operative;*
2. după **certitudinea** atingerii obiectivelor deciziile acestea pot fi clasificate în *certe*, *de risc, incerte*;
3. după **sfera de cuprindere** deciziile sunt *individuale* şi *colective* sau *de grup;*
4. după **conţinutul funcţional** acestea sunt de *previziune*, de *organizare a* activităţii, şi de *reglare şi evaluare* a întregii activităţi;
5. după **frecvenţa elaborării** pot fi clasificate în *periodice*, *aleatorii* şi *de excepţie;*
6. după **tipurile de situaţii problematice** de *corectare,* de *ameliorare* şi de *prevenire.*

Procesul decizional are mai multe **etape, metode şi tehnici specifice,** toate fiind parte integrantă ale unui proces educaţional eficient. De multe ori în practica educaţională se iau prematur decizii, înainte de definirea corectă şi completă a problemei, de identificare a cauzelor ei, de descoperire a surselor generatoare. Este forate important ca această tendinţă să fie depăşită printr-o pregătire solidă în domeniul psihopedagogic şi managerial.

Exerciţii:

1. Precizaţi care sunt nivelurile instituţionale în care pot fi aplicate decizii strategice
2. Bifaţi doi dintre dintre următorii actori ai procesului educaţional care nu iau în mod obişnuit decizii strategice:

□ ministrul educaţiei, □ profesorul consilier, □ inspectorul de specialitate, □ inspectorul general al ISJ, □ profesorul de matematică.

3. Pornind de la cele 6 criterii de clasificare ale deciziilor precizaţi ce tip de decizie este „planificarea anuală" pe care o realizează fiecare profesor.
4. Formulaţi 3 argumente care susţin importanţa activităţii decizionale a profesorului în ipostaza sa de manager!
5. Identificaţi care sunt, conform legii, nivelurile manageriale din interiorul unei instituţii de învăţământ constituite cu scopul de a lua o decizie de grup ?
6. Descrieţi o situaţie pedagogică complexă în care profesorul-manager ia 5 tipuri diferite de decizii.
7. Urmărind etapele specifice ale luării unei decizii vă rugăm să identificaţi în cazul concret al obiectivelor specifice planului de lecţie realizat pentru o oră de consiliere care sunt aceste etape?

8. Realizaţi o analiză a problemelor potenţiale pe care le puteti avea în cadrul unei lecţii la consiliere. Este normal ca aceste probleme să fie regăsite în planul de lecţie?
9. Pornind de la cele 10 reguli ale unei decizii eficiente descrise de Adina Andrei, 1999 precizaţi care dintre ele se potrivesc următoarelor tipuri de decizii: strategice, de risc, de reglare, aleatorii,. Puteti să identificati două alte reguli generale diferite de cele deja enunţate?
10. Descrieţi 3 dintre problemele cele mai mari în ceea ce priveşte modalităţea de luare a deciziilor în sistemul educaţional românesc?

Problematizare:

• Una dintre cele mai importante reforme educaţionale realizate la nivel european este cea realizată după „Tratatul de la Bologna". Dar împotriva anticipărilor pozitive, acestea a fost primită cu „reticenţă" în diferite ţări precum, Franţa, Anglia sau Grecia. Identificaţi 3 dintre motivele care au determinat aceste manifestări? Credeţi că această reformă are efecte pozitive la nivel european? Care ar fi acestea? Dar efecte negative? Care credeţi că ar putea fi efectele negative ale deciziei de a implementa în România această reformă? Dar cele pozitive? Realizaţi această analiză folosindu-vă de metoda tabelului decizional cu două coloane.

• În ceea ce priveşte deciziile de tip strategic, profesorul ca principal actor al sistemului educaţional, ca şi elevul ca principal beneficiar sunt relativ puţin implicaţi. Credeţi că aceştia ar trebui mai mult implicaţi în astfel de decizii? Cum se poate realiza acest lucru? Până la ce nivel decizional credeţi că ar trebui să aibă elevii acces?

Activităţi practice:

1. Realizaţi un plan de lecţie pentru ora de consiliere. Precizaţi care sunt deciziile pe care le-aţi luat în cadrul realizării acestui plan, care sunt etapele folosite pentru a ajunge la aceste decizii, care au fost situaţiile problematice pe care le-aţi întâmpinat în luarea acestor decizii şi care au fost elemetele standardizate pe care le-aţi folosit.
2. În perioada de practică realizată aţi susţinut o lecţie la care aţi întocmit un plan. Reamintiţi-vă care au fost abaterile ce au apărut de la planul iniţial? Realizaţi un tabel cu acestea şi subliniaţi modalitatea decizională prin care aţi păstrat echilibrul lecţiei? Aţi respectat etapele specifice luării unei decizii?
3. Realizaţi un joc de rol prin care să simulaţi luarea unei decizii colective importante pentru instituţia dumneavoastră (ca de exemplu: investiţii ce trebuiesc realizate, persoanele care trebuie să ia salarii de merit, pedepsirea unui elev etc.). alegeţi dntre colegi două grupe, care să susţină opinii opuse şi purtaţi o dezbatere organizată cu timpi egali de prezentare a argumentelor. În final votaţi luarea unei decizii. Dezbateţi hotarârea luată şi precizaţi care au fost elementele ce v-au influenţat votul.

Analiză de caz:

Sunteţi profesor consiler în cadrul Liceului G. A. şi tebuie să puneţi notele la putare la sfârşit de semestru. Care sunt criteriile după care puneţi aceste note (pentru a răspunde la acestă întrebare citiţi şi legislaţia din domeniu)? Aveţi un elev pentru care o medie sub 8 îi poate afecta viitorul, dar în conformitate cu criteriile voastre nu merită mai mult de 7. Ce decizie veţi lua? Care sunt argumentele care v-au determinat să luaţi această decizie? Prin ce etape aţi trecut ca să ajungeţi la această decizie?

III.2. Previziunea: prognoza, proiectarea, programarea

Context teoretic:

Previziunea reprezintă o anticipare a activităţilor şi rezultatelor viitoare, fundamentată pe o analiză faptică şi ştiinţifică a evoluţiei educaţiei. **Prognoza** îl ajută pe profesor să stabilească şi să analizeze nivelul iniţial, diagnoza, în aşa fel încât pe baza ei să se prevadă principalele direcţii de acţiune.

Proiectarea şi planificarea dă răspunsuri la problemele de bază ale previziunii, pe durate medii, de un an, un semestru sau un capitol, încercând să anticipeze şi să sistematizeze acţiunile viitoare.

Programarea indică mijloacele pentru atingerea obiectivelor specifice şi operaţionale derivate, pe secvenţe: la lecţie, la activităţi concrete, pe subiecte delimitate şi acţiuni.

Prognoza, proiectarea şi programarea se realizează prin metode bine determinate obţinute prin analiză şi cercetare, sinteză a experienţei pedagogice. În concluzie previziunea reprezintă o funcţie managerială de natură predominant conceptuală, care atunci când este bine realizată creşte raţionalitatea şi eficienţa managementului educaţional. Dar această eficienţă este asigurată doar prin parcurgerea circularităţii decizie, previziune, organizare, coordonare, conducere, reglare, evaluare.

Exerciţii:

1. Precizaţi care sunt activităţile de previziune pe care le realizează un profesor la începutul anului şcolar.
2. Descrieţi rolul evaluării iniţiale realizate de către profesor la început de an. Identificaţi două modalităţi prin care puteţi folosi evaluarea iniţială pentru a constitui o prognoză viabilă pentru următorul an.
3. Identificaţi 5 deosebiri situaţionale între conceptele de previziune, prognoză, proiectare, planificare, programare ca activităţi ale profesorului-manager.
4. Pornind de la experienţa acumulată în predarea unor ore de specialitate (activitatea practică din anii trecuţi) enunţaţi cinci obiective- cadru specifice acesteia. Realizaţi o analiză a acestora pornind de la punctele tari şi cele slabe ale acestor obiective, precizându-le pe cele care vi se par uşor realizabile şi greu realizabile?
5. Enunţaţi cinci obiective- specifice orei de Consiliere şi realizaţi o analiză a acestora. Comparaţi aceste obiective cu cele specifice orei de specailitate şi subliniaţi diferenţele dintre acestea.
6. Urmărind paşii pe care i-aţi parcurs atunci când aţi realizat planul didactic necesar predării unei ore de specialitate, identificaţi etapele specifice procesului managerial (stabilirea obiectivelor, evaluarea stării iniţiale, elaborarea planului de acţiune, aplicarea şi evaluarea finală) precizând care este rolul şi funcţia fiecăreia.
7. Enunţaţi cerinţele pe care trebuie să le îndeplinească un plan didactic după S. Iosifescu şi motivaţi, pentru fiecare în parte, de ce sunt ele importante.
8. Numiţi 5 tehnici care să fie incluse în cadrul metodelor creative. Identificaţi acele tehnici care pot fi aplicate pentru realizarea instrumentelor specifice proiectării didactice?
9. Realizaţi o analiză a metodelor pedagogice şi identificaţi momentele proiectării didactice în cadrul cărora pot fi folosite.

Problematizare:
Activităţile de planificare şi proiectare sunt foarte importante pentru managemetul clasei de elevi, dar o sistematizare prea accentuată a acestora poate determina un formalism accentuant şi implicit cenzurarea oricăror manifestări ale originalităţii, lucru care nu este de de dorit. Pornind de la aceasta situaţie problematică realizaţi un scurt eseu în care să puneţi faţă în faţă, avantajele şi dezavantajele planificării şi ale proiectării cu cele specifice unei originalităţii determinate de improvizaţie[1].

Activităţi practice:
1. Realizaţi un plan de activitate privind o activitate extraşcolară la alegere în care să se regăsească analiza resurselor, obiectivelor, problemelor şi criteriile de performanţă.
2. Folosind metoda scenariului, realizaţi un un plan de activitate a unei activităţi la ora de Consiliere în care prin intermediul unui joc de rol să rezolvaţi o situaţie problematică (conflicte între colegi, absenteism, note mici etc.).

Analiza de caz:
Sunteţi profesor- consilier la Clasa a IX-a şi doriţi să vă implicaţi mai mult în sistematizarea petrecerii timpului liber al elevilor, astfel încât aceştia să beneficieze de o educaţia informală eficientă. Cum puteţi realiza acest lucru? Elaboraţi un plan în care să se regăsească obiectivele urmărite, resursele, activităţile, criteriile de evaluare.

III.3. Organizarea

Context teoretic:
Termenul *organizare* desemnează ansamblul acţiunilor menite să utilizeze raţional şi eficient resursele umane, materiale, informaţionale ale procesului educaţional la nivelul clasei de elevi, al didacticii disciplinei pe care o predă profesorul dar şi rolurile, sarcinile, acţiunile, situaţiile, relaţiile, conturate în raport cu obiectivele stabilite.
În ceea ce priveşte managementul educaţional organizarea poate fi atât *acţională* cât şi *structurală*. Prin **organizarea acţională** profesorul armonizează activitatea clasei la disciplina sa, dozează sarcinile de lucru, crează motivaţia participării elevilor, diversifică modul de antrenare a lor, coordonează programe pe diferite obiective.
Organizarea structurală urmăreşte eficientizarea resurselor materiale şi umane prin coordonarea strategică a acestora şi obţinerea unor sisteme fiabile.

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
DIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Exerciţii:

1. Descrieţi două situaţii de organizare acţională şi respectiv structurală a clasei de elevi!
2. Enumeraţi activităţile organizatorice de tip acţional de la începutul unei ore.
3. În timpul unei ore doriţi să combinaţi modalitatea de a lucra cu întreaga clasă cu cea pe grupe. Ce tip de organizare este necesară pentru a combina aceste două tipuri de metode. În ce ar consta acestea?
4. Urmărind etapele specifice ale organizării acţionale descrieţi instrumentele şi acţiunile necesare unei ore de predare.
5. Care sunt activităţile specifice organizării structurale pe care trebuie să le efectueze un profesor- consilier la prima sa oră de consiliere? Descrieţi-le în ordinea în care le-aţi efectua.
6. Ce însemnă *learning organization* şi în ce fel se manifestă aceasta în învăţământul românesc?

Problematizare:

Una dintre problemele fundamentale ale unei organizaţii, indiferent dacă este profit, non profit sau finanţată de către stat, este eficinţa sa economică. În ce măsură aceasta problemă influenţează modalitatea de organizare a unei şcoli sau clase de elevi? În ce constă eficienţa unei şcoli finanţate de la Guvern? Cum ne putem adapta la situaţii de criză? Ce relaţii există între eficienţa instituţională şi managementul calităţii?

Activităţi practice:

Realizaţi o planificare pentru ora de Consiliere în care să se regăsească toate etapele specifice organizării acţionale.

Analiza de caz:

Sunteţi profesor consilier la clasa a IX-a şi doriţi să organizaţi clasa la început de an. Care sunt etapele pe care le veţi realiza? Ce tip de organizare va predomina şi care sunt activităţile specifice fiecărui tip?

III. 4. Dirijarea – conducerea şi coordonarea

Context teoretic:

Conducerea reprezintă dirijarea efectivă, operativă care se realizează pe baza autorităţii investite, statuate, a profesorului, autoritate care-i conferă dreptul de a decide. Conducerea efectivă reprezintă manifestarea autorităţii dar şi a libertăţii responsabile a elevilor prin participarea lor la activităţile manageriale. Ea este legată de realizarea deciziei şi constă într-un lanţ de acţiuni progresive: comunicarea deciziei, clarificarea ei, motivarea elevilor, convingerea elevilor, sprijinirea realizării responsabile, evaluarea şi reglarea continuă.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Coordonarea, vizează armonizarea resurselor, a operaţiilor, a eforturilor depuse de elevi, a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare a activităţii, a timpului. Etapele coordonării sunt: determinarea sarcinilor şi cerinţelor de rezolvare, stablirea sistemului de comunicare, precizarea nivelului aşteptărilor, precizarea modalităţilor de rezolvare şi de prevenire a abaterilor. Pentru o coordonare eficientă profesorul trebuie să-şi cunoască elevii, cu interesele şi atitudinile lor pentru a identifica principalele direcţii motivaţionale, pentru a-i stimula şi susţine în eforturile lor şi să aplice meotde colaborative, activ-participative şi creative care se dovedesc eficiente la lecţie şi în managementul propiu-zis.

Exerciţii:

1. Identificaţi 5 situaţii concrete, educaţionale în care profesorul-manager foloseşte metode şi procedee diferite de conducere şi coordonare a unor activităţi educaţionale: motivarea, conducerea pe bază de proiecte, delegarea autorităţii, conducerea prin excepţii, conducerea prin alternative.
2. Urmărind etapele conducerii ca lanţ de acţiuni progresive (comunicarea, clarificarea, motivarea, convingerea, sprijinirea, evaluarea şi reglarea) daţi trei exemple de trecere de la decizie la activitatea de conducre propiu-zisă.
3. Enunţaţi acţiunile specifice de coordonare descrise E. Joiţa, 1999 şi daţi câte un exemplu pentru fiecare dintre ele.
4. Identificaţi 3 diferenţe dintre conducere şi coordonare din perspectiva relaţiei profesor – elev?
5. Având activitatea didactică drept punct de reper pentru un profesor precizaţi în ce măsură în cadrul acestora este vorba despre activităţi de conducere sau de coordonare? Argumentaţi răspunsul.

Problematizare:

Relaţiile profesor – elev au fost variate în istoria învăţământului, începând de la un management de tip autoritar, până la liberalismul de astăzi. Cum credeţi că trebuie conduse şi coordonate activităţile şcolare şi care ar trebui să fie rolul elevilor în luarea deciziilor? Dar în cazul activităţilor extraşcolare? Există diferenţe între acestea? Scrieţi un eseu pornind de la această problemă.

Activităţi practice:

1. Enunţaţi 5 metode activ-participative pe care le puteţi utiliza în cadrul orei de consiliere şi descrieţi activităţi corespondente pentru acestea.
2. Realizaţi un plan de activitate extracurriculară din care să reiasă în mod clar coordonarea acţiunilor specifice.
3. Realizaţi alături de cinci colegi o grupă pe care să o coordonaţi în realizarea unor activităţi extracurriculare. Descrieţi paşii pe care i-aţi parcurs şi metodele folosite.

Analiză de caz:

Sunteţi profesor la clasa a X-a şi în timpul unei lucrări de control apare o problemă şi sunteţi chemat de urgenţă în cabinetul Directorului. Ce veţi face? Cum veţi relaţiona cu elevii şi ce metode veţi folosi pentru rezolvare situaţiei dilematice?

III.5. Evaluarea şi reglarea managerială

Context teoretic:

Evaluarea managerială poate fi definită ca un ansamblu de acţiuni grupate în jurul a trei procese da bază: controlul sau verificarea, analiza cantitativă şi măsurarea-analiza calitativă sau valorică. S. Iosifescu consideră că evaluarea managerială are o sferă mai largă decât cea didactică deoarece cuprinde evaluarea: educaţilor, a educatorilor, a instituţiilor, a sistemului educaţional. Evaluarea managerială a fost clasificată în: *evaluare iniţială, evaluare continuă, evaluare finală.*

Funcţiile evaluării manageriale pot fi clasificate astfel:

- *de constatare* a nivelului de realizare a acţiunilor,
- *de informare* a factorilor responsabili,
- *de prevenire* a situaţiilor disfuncţionale,
- *de recuperare* a timpului, a resurselor,
- *de stimulare* a persoanelor implicate,
- *de reglare* a activităţii.

Modalităţile de control specifice evaluării manageriale sunt diferite şi mult mai complexe decât cele ale evaluării didactice, ele fiind clasificate în funcţie de: *momentul* efectuării; orientarea spre *depăşirea abaterilor, obiective, aria de cuprindere* şi *metodele* folosite. Evaluarea nu este un scop în sine, ci foarte improtant este răspunsul (*feed-back*-ul) şi reglarea activităţii ca urmare a acestuia. Informarea factorilor responsabili cu privire la rezultatele activităţii şi reglarea activităţii

Exerciţii:

1. Explicaţi cele mai importante deosebiri dintre evaluarea didactică şi evaluarea managerială a clasei de elevi.
2. Exemplificaţi, folosindu-vă de metodele cunoscute, 5 modalităţi în care puteţi evalua clasa de elevi, în care să se regăsească cele trei procese de bază enunţate de E. Joiţa.
3. Care sunt evaluatorii pentru fiecare dintre participanţii la actul educaţional descrise de S. Iosifescu? Prin ce instrumente se pot realiza aceste evaluări?
4. Enumeraţi câte cinci instrumente de evaluare iniţială, continuă şi finală. Cum le veţi aplica? Cum veţi folosi rezultatele pentru procesul educaţional?
5. Urmăriţi structura unui caiet al dirigintelui şi precizaţi care sunt elementele evaluative pe care le regăsiţi în interiorul său şi care este importanţa lor. Ce altceva aţi mai adăuga la acesta?
6. Daţi câte un exemplu specific fiecărei funcţii a evaluării manageriale. Descrieţi specificul fiecărei funcţii în parte!
7. Enumeraţi trei probleme majore ale învăţământului românesc şi descrieţi soluţiile pentru acestea.
8. Daţi câte un exemplu pentru fiecare tip de evaluare managerială identificată după metode diferite de clasificare!
9. Identificaţi 3 dintre direcţiile de reformă educaţională din România care s-au realizat până în prezent şi 3 care nu s-au realizat! Care consideraţi că sunt cauzele care au determinat nerealizarea direcţiilor de reformă stabilite din punct de vedere politic şi conceptual?
10. Care este rolul feed-back-ului în evaluarea managerială şi daţi câte un exemplu pentru fiecare tip în parte.

Problematizare:

1. Evaluarea continuă este unul dintre dezideratele fundamentale ale învăţământului dar, datorită unei proaste managerizări a timpului, aceasta poate deveni incompletă sau superficială. Este evalaurea continuă un deziderat pertinent? Cum este regăsită ea în interiorul orei propriu-zise? Care sunt efectele unei evaluări superficiale? Ce putem face pentru a nu neglija evaluarea, dar să ne atingem obiectivele privind parcurgerea integrală a materiei?
2. Feed-back-ul din partea elevilor cu rol de evaluare a profesorilor, a manualelor/cursurilor reprezintă una dintre cele mai importante modalităţi prin care ne putem îmbunătăţi calităţile profesionale şi manageriale, conţinuturile vehiculate, metodele folosite în predare.Dar de multe ori elevii nu sunt sinceri, sau sunt influenţaţi de alţi elevi, sau chiar profesori. Cum credeţi că putem să identificăm răspunsurile sincere de cele nesincere? Cum este recomandabil să reacţionăm la laude? Dar la critici? Ce se poate schimba din puctul de vedere al relaţiei cu clasa în urma unui astfel de chestionar de evaluare a profesorilor? Sunt aceste chestionare utile? Constituie ele un pericol? Care ar fi acesta?

Activităţi practice:

1. Realizaţi două fişe de observaţie în care se pot regăsi atât componente psihosociale cât şi componente privind situaţia la învăţătură ale elevilor. Realizaţi de asemenea o caracterizare a celor doi elevi pe baza acestor fişe.
2. După ce aţi realizat sau participat cu elevii la o activitate extracurriculară realizaţi un raport al acesteia în care să se regăsească: obiectivele, activităţile, participarea şi în ce măsură obiectivele au fost atinse. Consideraţi acest raport ca o sinteză a evaluării finale a activităţii, precizaţi care sunt concluziile la care aţi ajuns după această activitate şi cum le veţi putea utiliza într-o activitate ulterioară.
3. Realizaţi trei instrumente prin care să puteţi obţine feed-back-ul cu privire la o problemă la alegere de la următoarele grupe de lucru: de la elevi în legătură cu obiectul pe care îl predaţi, de la părinţii elevilor din care este compusă clasa la care aveţi ora de dirigenţie/ consiliere şi de la profesori (colegi).

Analiză de caz:

1. Sunteţi profesor la Liceul A.R. şi în urmă unei testări finale a elevilor observaţi că rezultatele la învăţătură sunt foarte slabe şi nu v-aţi atins obiectivele iniţiale propuse. Ce veţi face în continuare? Ce aţi greşit de s-a ajuns la această situaţie? Care vor fi soluţiile pe viitor?
2. Sunteţi profesor la liceul G. I. şi la ultimul chestionar pe care l-aţi aplicat elevilor cu privire la feed-back-ul necesar pentru o oră aţi identificat răspunsuri critice cu privire la activitatea profesională. Cum veţi reacţiona la aceste răspunsuri? Care vor fi transformările survenite în relaţie cu clasa respectivă? Ce veţi transforma în comportamentul dumneavoastră în relaţie cu alte clase?

BIBLIOGRAFIE

1. Joiţa E.(2000), Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi
2. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
3. Mihuleac, E., Nicolescu, O.,(1999), Ştiinţa managementului, Editura Economică, Bucureşti
4. Iosifescu, S.,(2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
5. Andrei, A.(1999) în Iosifescu, S., Management educaţional. MEC, Bucureşti
6. Novac, C., Jigău, M., Iosifescu, S.(1998), Cartea albă a reformei, MEC, Bucureşti
7. www.bologna.ro Cartea neagră a procesului Bologna
8. Dobre, I., Bădescu, A., Irimiea, C.,(2000), Teoria deciziei,. Studii de caz. Ed. Scripta, Bucureşti
9. Drucker, P., F.,(1994), Eficienţa factorului decizional, Editura DESTIN, Deva
10. Filer, V., (1995), Creativitate şi creativitate managerială, Editura Expert, Bucureşti
11. Cristea, S.,(1996), Managementul organizaţiei şcolare, EDP, Bucureşti

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV. CLASA DE ELEVI

Pentru a dezbate problematica specifică clasei de elevi parcurgem mai multe etape referitoare la definirea grupului, clasificarea grupurilor umane, abordarea clasei de elevi ca grup primar, caracteristicile şi structura colectivului de elevi.

IV.1. GRUPUL. CLASIFICAREA GRUPURILOR UMANE

Termenul de grup desemneaza un ansamblu de persoane, aflate în interrelaţii, în vederea atingerii unui scop şi care se diferenţiază după funcţii sau sarcini. De exemplu: familia, echipele sportive sau artistice, asociaţiile religioase, bandele, partidele politice etc.

Anzieu şi D. Martin – 1969 au clasificat grupurile umane în mai multe categorii astfel :

1. *mulţimea*
2. *banda*
3. *gruparea*
4. *grupul primar sau mic sau restrâns*
5. *grupul secundar sau organizaţia*

Criteriile după care au fost clasificate grupurile umane în aceste categorii sunt:

1. numărul de indivizi
2. relaţia dintre indivizi
3. durata grupului
4. structura de grup
5. credinţe şi norme de grup
6. conştiinţa scopurilor
7. acţiuni commune

După aceste criterii caracteristicile grupurilor umane sunt redate în următorul tabel:

Denumirea grupului	Structura de grup, organizare	Durata	Nr. de indivizi	Relaţii între indivizi	Efectul asupra credinţelor	Conştiinţa scopurilor	Acţiuni comune
mulţimea	Foarte slabă	zile	Mare	Contagiune emoţională	irumperea credinţelor latente	Slabă	apatie sau acţiuni paroxistice
banda	Slabă	luni	Mic	cercetari asemănă toare	Întărire	Mijlocie	spontaneitate dar puţin importantă pentru grup
gruparea	Mijlocie	luni	mic, mijlociu mare	relaţii umane superficiale	menţinere	slabă sau mijlocie	rezistenţa pasivă sau acţiuni latente
grupul primar	*Mare*	*ani*	*Mic*	*relaţii umane bogate*	*schimbare*	*Ridicată*	*vederi înnoitoare*
grupul secundar	Foarte mare	Dece-nii	mijlociu sau mare	relaţii funcţionale	introduce presiuni	slabă sau ridicată	obişnuinţe şi planificare

Tabel 6. Caracteristicile grupurilor umane, după Anzieu şi Martin

BCU IAȘI CENTRUL UNIVERSITAR LIBRARY

Printr-o abordare analitică a caracteristicilor grupurilor umane observăm:

- creşterea gradului de organizare a grupului pe măsură ce se trece de la mulţime la grupul primar şi secundar,
- evoluţia relaţiilor dintre indivizi de la cele emoţional-primitive specifice mulţimii şi bandei spre cele afectiv-superioare şi funcţionale specifice grupului primar şi secundar,
- nivelul maxim de dezvoltare a conştiinţei la grupul primar şi posibil la cel secundar,
- acţiuni înnoitoare la grupul primar şi planificate la grupul secundar.

IV.2. GRUPUL PSIHO-SOCIAL, MIC, RESTRÂNS, PRIMAR

Grupul primar reprezintă un ansamblu restrâns de persoane între 2 şi 45 care interacţionează direct, având o viaţă afectivă comună, manifestată într-o unitate de opinii şi atitudini comune, orientat spre realizarea unei sarcini comune, potrivit unor norme comportamentale acceptate, având conştiinţa apartenenţei la grup.
Cele mai multe studii şi cercetări (Cooley, Merton, Lewin, Mayo) stabilesc următoarele caracteristici ale grupului mic sau primar:

1. *Numărul restrâns de persoane, între 2 şi 45.* Familia, grupul de vecini, de prieteni, clasa şcolară, grupul de discuţie, grupul de laborator sunt exemple semnificative în acest sens.
2. *Interacţiunea directă, faţă-n faţă, nemijlocită dintre membrii grupului.* Dacă în grupul primar relaţiile dintre membri sunt directe, de natură predominant afectivă, în grupul secundar –de exemplu în şcoală ele sunt indirecte, mijlocite, de natură cognitivă, iar în alte organizaţii sunt predominant funcţionale.
3. *Relaţiile afective sunt puternice,* fie că sunt de coloratură pozitivă (atracţie, simpatie), fie de coloratură afectiv-negativă, manifestate prin respingere şi antipatie.
4. *Sarcina comună* este orientată spre realizarea unui *scop comun.* De exemplu familia spre perpetuarea speciei, clasa de elevi spre educaţie, formare, dezvoltare, echipa de lucru spre muncă.
5. *Diferenţierea de roluri şi statute* care contribuie la realizarea unei structuri interne de: comunicare, sarcină, influenţă şi socio-afective. În funcţie de aceste rol-status-uri grupul este de lucru, de distracţie, de antrenament, de presiune, etc.
6. *Constituirea unor credinţe, norme, reguli, simboluri, ritualuri* specifice care diferenţiază grupurile între ele. De exemplu munca cinstită, uniforma, copiatul, femeia în bucătărie, bărbatul în atelier.
7. *Echilibrul intern şi extern* în relaţiile cu propriul grup şi cu alte grupuri, manifestat prin: coeziunea internă, prin realizarea sarcinilor, prin posibilitatea de a progresa, prin relaţii armonioase cu alte grupuri.
8. *Inconştient colectiv comun* populat cu diferite credinţe, atitudini, opinii mai mult sau mai puţin conştiente în funcţie de tipul grupului primar. De exemplu elevii de la ţară au mai mult bun simţ, fetele sunt mai cuminţi decât băieţii, băieţii sunt mai curajoşi, bătaia-i ruptă din rai, etc. Aceste credinţe, reprezentări, nu sunt totdeauna corecte, dar ele au o forţă de determinare puternică a membrilor grupului tocmai datorită faptului că nu se supun raţiunii, gândirii critice, exercitând presiunea grupală asupra acestora.

9. *Conştiinţa comună de grup*, alcătuită din idei comune, reprezentări comune, aspiraţii comune, ideal educaţional, principii morale: respect, demnitate, adevăr, sinceritate, atitudini comune.
10. *Personalitatea de grup sau sintalitatea grupului* care reprezintă emergenţa personalităţilor individuale şi a interacţiunilor dintre acestea. De exemplu stiluri de lucru, motivaţii comune,etc.

IV.3. COLECTIVUL DE ELEVI

Pentru definirea clasei sau mai corect a colectivului de elevi se pot folosi drept punct de reper caracteristicile specifice grupului mic, restâns sau primar considerându-l drept genul proxim iar diferenţa specifică subliniază scopul urmărit de către acest grup: învăţarea (cf. Nicola, I.,1978). Pornind de aici, colectivul de elevi a fost definit ca un grup de muncă specific, formativ, compus dintr-un număr de membri având aceleaşi drepturi şi obligaţii (omogenitate), elevii şi un animator, profesor, ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare.
Caracteristicile colectivului de elevi sunt următoarele:
1. Mărimea colectivului de elevi se situează între 10-15 şi 40-45 de elevi. Una dintre problemele cele mai mari în ceea ce priveşte o eficienţă crescută a actului educaţional este identificarea mărimii optime a clasei de elevi. Acestă problemă a suscitat foarte multe discuţii deoarece s-a constatat că în cazul în care colectivul de elevi este prea mare creşte tendinţa de subdiviziune, iar în cazul în care acesta este prea mic creşte tendinţa de subiectivizare a membrilor clasei de elevi. La toate acestea se mai adaugă presiuni specifice managemetului educaţional constând în probleme de natură economică sau în dificultatea de a constitui clase peste un anumit număr de elevi în zonele izolate.
2. Relaţiile dintre membrii colectivului de elevi sunt directe, de tipul faţă-n faţă, de natură afectivă, pozitivă şi negativă. Acest tip de relaţii este specific grupurilor primare şi se deosebesc de relaţiile funcţionale specifice grupului secundar cum ar fi elevii dintr-o şcoală. De aceea grupul aşa cum este el reprezentat de clasa de elevi are o influenţă majoră în creerea de legături puternice şi dezvoltarea unor mecanisme de colaborare şi lucru în echipă, mai ales dacă profesorul poate „exploata" în mod benefic relaţiile interumane, pozitivându-le.
3. Clasa de elevi este un grup angajat în activităţi educaţionale având *scopuri şi obiective specifice,* de învăţare, formare şi dezvoltare. Ele sunt cele care deosebesc grupul reprezentat de clasa de elevi de celelalte grupuri primare. Trebuie făcute deosebiri între scopurile colectivului de elevi în ansamblu (comune) care ar trebui să urmărească eficienţa şi evoluţia grupului, de cele de subgrup care se pot referi la activităţi comune, de genul cercurilor şi de cele individuale care în general se referă la cariera personală a fiecăruia. În funcţie de sistemul educaţional sunt dezvoltate predominant un anumit gen de obiective. Astfel sistemul american urmăreşte să dezvolte individualitatea şi pune accentul pe scopurile individuale, în timp ce cel de german urmăreşte să dezvolte capacitatea de a lucra în echipă şi încearcă să sublineze obiectivele subgrupelor.
4. *Coeziunea grupală* constitue o rezultantă a concentrării tuturor forţelor ce acţionează asupra membrilor săi pentru a se menţine în cadrul grupului. Aceasta este printre cele mai importante variabile de grup. Coeziunea se poate realiza în mod direct, prin efort individual şi de grup, a căror rezultat se poate observa prin *constituirea unor credinţe, norme, reguli, simboluri, ritualuri* specifice specifice fiecărei clase. Acestea sunt parte componentă a simbolurilor şcolii, dar curpind elemente de originalitate specifice fiecărei clase de elevi în

parte. De asemenea un element al important al evoluţiei coezuniii grupale îl constituie apariţia *inconştientului colectiv comun* populat cu diferite credinţe, atitudini, opinii specifice fiecărei clase. Astfel se formează o *conştiinţă comună de grup*, şi o personalitate a acestuia prin care se păstrează unitatea valorică a grupului şi în care fiecare membru ar trebui să se regăsească.

5. Structura de grup reprezintă sinteza dintre personalitatea fiecărui membru al grupului şi indicatorii de mărime, scopuri, interacţiune. Datorită acestor intreracţiuni dintre personalitate fiecăruia, elevi sau profesori, şi grup ca ansamblu se realizează forme concrete fixe specifice fiecărui grup. Aceste structuri depind de contextul în care se manifesăt şi de aceea ele pot fi divizată în: structura de *sarcină, de comunicare, de conducere şi socio-afectivă*, fiecare tip putând diferi de la caz la caz în cadrul aceluiaşi grup.

6. Dinamica clasei de elevi care este dată de forţele ce acţionează în interiorul grupului. K. Lewin (1959) face din dinamica grupului studiul sistematic şi experimental al structurii şi proceselor ce se petrec în grup şi determină relaţiile acestuia cu exteriorul. În cazul dinamicii clasei de elevi ne putem referi la:

- ansamblul fenomenelor psiho-sociale ce se petrec în colectivul de elevi cum ar fi: relatiile cu mediul, influenţa grupului asupra membrilor săi, viaţa afectivă a grupului, coeziunea şi disocierea colectivului de elevi
- ansamblul metodelor de acţiune asupra personalităţii prin intermediul grupului: studiul proceselor de schimbare, utilizarea proceselor de grup pentru tratarea tulburărilor de personalitate, studiul schimbărilor sociale prin intermediul grupului mic.

7. *autonomia şi dependenţa* membrilor grupului de totalitatea numită grup, reprezintă reperele prin care putem să identificăm coeziunea grupului, căci un grup care a dezvoltat o dependenţă a membrilor grupului faţă de totalitatea sa este un grup cu o bună coeziune internă. Dar dependenţa membrilor grupului de totalitatea sa nu trebuie să fie un scop în sine căci datorită acesteia se poate ajunge la inerţie, non-implicare, lipsă de decizie şi în situaţii limită la intoleranţă faţă de persoanele externe grupului. În ceea ce priveşte autonomia aceasta are un efect de dispersie a grupului, dar membrii care au o anumită autonomie sunt în general hotărâţi, se implică în deciziile ce privesc grupul, doresc să îşi promoveze ideile proprii, ajută la dezvoltarea grupului mai ales în ceea ce priveşte planul ideatic. De aceea nici una dintre atitudini nu este bună în sine ci în cadrul clasei de elevi trebuie identificat un echilibru între autonomie şi dependeţă astfel încât grupul să se dezvolte ca un tot pe baza ideilor individuale.

De asemenea putem vorbi şi despre o autonomie a clasei de elevi ca ansamblu. Aceasta este autonomă dacă structura sa este bine determinată, dacă are scopuri şi obiective funcţionale, benefice, dacă relatiile interpersonale interne şi cu alte grupuri sunt predominant de colaborare şi nu conflictuale. Dependenţa clasei de elevi poate fi faţă de şeful dominator, faţă de anumite subgrupuri interne sau faţă de alte grupuri externe.

8. *conformismul şi nonconformismul* membrilor grupului exprimă într-o anumită măsură şi gradul de menţinere a coeziunii şi a specificităţii grupului sau gradul de schimbare, chiar de disoluţie a grupului. Ca şi în celelelate cazuri este important ca personalitatea feicăruia să se poată manifest în interiorul grupului, iar aceasta să nu fie catalogată ca formă de inadaptare ci folosită spre evoluţia grupului. Astfel este important ca nonconformismul să nu fie privit ca sursă de disoluţie a grupului şi prin aceasta un elev să fie marginalizat, ci dimpotrivă să se dezvolte latura benefică reprezentată de originalitate şi noutate.

Conformismul chiar dacă pare a fi sursa coeziunii, poate fi mai periculos decât nonconformismul, căci un astfel de grup poate fi lipsit de personalitate, se supune foarte uşor unui lider şi îşi atinge cu dificultate obiectivele.

9. *permeabilitatea sau impermeabilitatea* grupului este reprezentată de posibilitatea de a permite sau nu pătrunderea în interiorul grupului a ideilor, scopurilor, obiectivelor sau persoanelor noi. Permeabilitate în majoritatea cazurilor este pozitivă căci dacă grupul este permeabil el permite pătrunderea unor schimbări pozitive şi a ideilor noi, mai ales dacă grupul este bine cristalizat şi îşi urmăreşte propriile obiective. Dar depăşirea unui anumit grad de cristalizare poate transforma grupul şi acesta devine impermeabil la schimbare şi perfecţionare.

10. *stabilitatea sau instabilitatea* grupului este menţinută printr-un echilibru interior în care trebuie să se regăsească toate valorile. Clasa de elevi are nevoie de o anumită stabilitate pentru a se menţine şi a evolua dar şi de o anumită mobilitate care să permită transformarea, înnoirea, învigorarea.

IV.4.STRUCTURA CLASEI DE ELEVI

Prin structură se înţelege organizarea internă, modelul comportamental şi continua adaptare a modelului la cerinţe în funcţie de natura grupului concret. Organizarea clasei de elevi poate fi privită din trei perspective: structurală, funcţională şi procesuală. Din punct de vedere structural clasa de elevi este reprezentată de ansamblul rol-status-urilor formale şi informale cristalizate, ca urmare a activităţii desfăşurate. Cele mai importante funcţii ale clasei de elevi sunt cele de învăţare, socializare, integrare a elevilor în colectiv, în grup. Din punct de vedere procesual principalele componente ale clasei de elevi ca grup mic, restâns sau primar sunt:

- ✓ structura de sarcină sau de activitate, care este dată de modelul rolurilor pe care le au membrii grupului sau unele subgrupuri,
- ✓ structura de putere care reflectă poziţiile membrilor şi relaţiile dintre aceste poziţii,
- ✓ structura de comunicare sau totalitatea reţelelor de comunicare din grup .

Dar grupul se structurează treptat în evoluţia sa atunci când ajunge să îndeplinească o serie de criterii care se referă la apartenenţa percepută la grup a membrilor săi:

- ✓ orice membru al grupului trebuie să cuprindă în câmpul său psihologic ansamblul celorlalţi membri, consideraţi în calitate de grup,
- ✓ membrii grupului trebuie să fie uniţi unii cu alţii printr-un sistem de interacţiuni dinamice, determinate de relaţiile orizontale şi verticale, chiar de apariţia subgrupurilor.

IV.4.1. Sarcina clasei de elevi este de natură educaţională, de formare iniţială şi continuă a subiecţilor educaţionali. Aceast sarcină sau activitate educaţională are caracteristicile sale cu privire la obiectivele anticipate, la conţinuturile selectate şi transmise, la învăţarea propriu-zisă, la rezultatele învăţării în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale educaţilor. Activitatea educaţională generează rol-status-urile membrilor grupului ca şi dinamica acestora. Astfel *statusul* se structurează treptat ca un ansamblu de cerinţe, de dispoziţii oficiale care reglementează poziţia socială a fiecărui membru al grupului. *Rolul* se conturează treptat ca totalitatea conduitelor realizate din perspectiva unui anumit status. Dacă statutul a mai fost definit ca ansamblul drepturilor şi îndatoririlor asociate unei poziţii sociale, rolul este considerat actualizarea cerinţelor status-ului, interiorizarea cerinţelor acestuia. Dacă status-ul pune în evidenţă aspectul normativ, structural, static,

social, rolul evidenţiază aspectul dinamic, procesual, personal, prin fuziunea dintre elementele psihoindividuale şi cele psihosociale ale grupului. Mai mult decât atât rol-statusul profesorilor şi elevilor nu sânt separate ci într-o interdependenţă permanentă, rolul elevilor fiind determinat de cerinţele legitime şi statutare ale profesorilor, iar rolul profesorilor de cerinţele de status ale elevilor. Relaţia rol-status în clasa de elevi poate transforma clasa într-un mijloc de învăţare socială în cinci situaţii:

1. acoperirea diferenţială a statutului prin rol din cauza:- suprapunerii integrale, care este situaţia ideală, -a nepotrivirii, care este situaţia extrem negativă, - a supraacoperirii, când rolul este mai activ faţă de cerinţele statutului, impunându-se creşterea statutului
2. aşteptările diferite din partea membrilor grupului faţă de deţinătorii de statute:- astfel faţă de elevii silitori profesorii au aşteptări mari, ceea ce îi stimulează să devină şi mai activi ,- faţă de elevii slabi profesorii au aşteptări reduse, ceea ce va contribui la menţinerea nivelului lor de aspiraţie, deci a rezultatelor acestora
3. interacţiunea concretă între membrii grupului şi clasă conduce la diferenţierea şi specializarea statutelor
4. ierarhia statutelor stabilită de grupul-clasă: de exp. elev harnic, bun coleg, elev disciplinat
5. perfecţionarea rolurilor asociate diferitelor statute

Învăţarea socială îşi propune să apropie cât mai mult rolul de status-ul corelat, să corecteze percepţiile interpersonale subiective care pot influenţa negativ rezultatele activităţii, să realizeze o diferenţiere şi o ierarhie corectă a rol-status-urilor din grupul numit clasa de elevi. Dar dinamica profesor-elev depinde de mai mulţi factori:

a) factori psihogenetici, care se referă la dezvoltarea psihică a elevilor
b) factori organizaţionali, în acest caz particularităţile sistemului educaţional (Neculau, A., 1970)
c) factori psihosociali, de percepţie socială optimă a fiecăruia de către celălalt, de intercunoaştere (Mamali, C., 1974), de apreciere obiectivă a personalităţii (Zapan, Gh., 1970)
d) factori de personalitate, atât la nivelul profesorilor cât şi al elevilor

Managementul clasei de elevi are funcţii de intercunoaştere, de modelare şi corectare a comportamentelor elevilor şi profesorilor, de realizare a climatului socio-afectiv optim pentru desfăşurarea activităţii educaţionale şi obţinerea performanţelor.

Grupul şcolar este din punct de vedere al structurii sale un *grup omogen*, din punct de vedere al vârstei, al scopurilor, intereselor fundamentale şi aspiraţiilor. Dacă în raport cu alte tipuri de grupuri clasa de elevi este predominant omogenă în raport cu activitatea internă s-a formulat problema care dintre tipurile de grupe este mai eficient în lucrul pe grupe- grupul omogen sau eterogen. Experimentele au scos în evidenţă faptul că grupul eterogen este eficient din mai multe puncte de vedere deoarece stimulează atât elevii buni pentru a-i ajuta pe cei slabi cât şi elevii slabi pentru a obţine rezultate mai bune.

După criteriul cooperării sau al competiţiei cea mai eficientă modalitate de organizare a clasei de elevi s-a dovedit a fi cea de *cooperare (*Deutsch,M.,1968*)*. Cooperarea într-o sarcină comună stimulează comportamentele de facilitare a succesului, creşte stima de sine, încrederea în forţele proprii, diminuează anxietatea, intensifică atitudinile pozitive faţă de profesor.

Structura de sarcină, de activitate educaţională determinată de interacţiunea rol-statusurilor în clasa de elevi determină *structura formală* a colectivului de elevi.

Structura informală este dată de relaţiile afective stabilite spontan şi natural între membrii grupului, într-un cadru social concret. Aceste relaţii pot fi: de simpatie, de antipatie, de indiferenţă. Relaţiile afective ale unui elev faţă de ceilalţi alcătuiesc *expansiunea sa socială*. Relaţiile afective ale colectivului faţă de fiecare membru al său constituie *incluziunea socială*. Structura informală a grupului este dată de corelarea dintre cele două dimensiuni.

În relaţiile intergrupale două sunt conceptele fundamentale care interesează structura clasei de elevi:

- categorizarea socială
- identitatea socială

Potrivit experimentelor psihologului Tayfel categorizarea socială are ca efect favorizarea de către indivizi a grupului căruia îi aparţin.Teoria identităţii sociale arată că apartenenţa la un grup îi determină pe indivizi să se autodefinească în termenii caracteristici grupului respectiv. Astfel grupul oferă membrilor săi o anumită identitate socială pozitivă sau negativă. Identitatea socială pozitivă corelează puternic cu stima de sine. Dacă identitatea devine negativă individul fie părăseşte grupul fie luptă pentru căştigarea de către grup a unei alte identităţi.

IV.4.2. Structura de comunicare în clasa de elevi

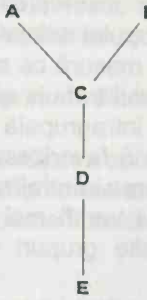
Un grup social nu există ca grup decât în măsura în care membrii săi intră în relaţii de comunicare între ei. Ansamblul comunicaţiilor efectiv schimbate într-un grup formează structura de comunicare a grupului. Cel care a pus pentru prima dată problema comunicaţiei în grup a fost K. Lewin. El a arătat că rezolvarea blocajelor de comunicare duce la creşterea productivităţii şi creativităţii în grup.

Atunci când comunicaţiile sunt structurate şi articulate în aşa fel încât să devină accesibile tutror membrilor săi ele constituie reţele de comunicare. După gradul de organizare a grupului reţeaua va oferi membrilor săi şi direcţia pentru a se ajunge la ei.

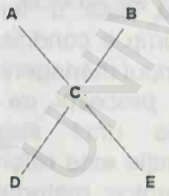
În funcţie de tipul grupului au fost identificate de mai mulţi autori mai multe tipuri de reţele de comunicare:

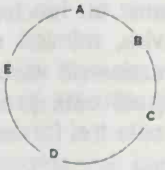
1.REŢEAUA LANŢ A → B → C → D → E €=40

2.REŢEAUA FURCĂ SAU Y €=36



3. REŢEAUA ROATĂ, STEA SAU RAZĂ €=32





4. REŢEAUA CERC €=30

5. RETEAUA PRIMARĂ SAU COMPLETĂ €=20

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Analizând reţelele de comunicare se observă că de la reţeaua lanţ până la cea completă, suma distanţelor dintre membrii grupului scade de la 40 pană la 20. Aceasta înseamnă că gradul de comunicare creşte pe masură ce se trece de la reţeaua lanţ spre cea completă. Cu cât fiecare membru al grupului trebuie să parcurgă o distanţă mai mică pană la ceilalţi membri, cu atât comunicarea intragrupală este mai bună. În legătură cu tipul de reţea, reţeaua cerc şi reţeaua completă favorizează conducerea democratică iar reţeaua lanţ, rază şi furcă favorizează conducerea centralizată.

Cu cât comunicaţiile din interiorul grupului vor fi mai deschise, mai pozitive şi mai solidare cu atât comunicaţiile grupului cu alte grupuri vor avea şanse mai mari de autenticitate.

A.Bavelas, unul dintre discipolii lui K.Lewin, a arătat că procesul de comunicaţie nu există decât atunci când între două sau mai multe persoane se stabileşte un contact psihologic. Cu cât contactul psihologic va fi mai profund cu atât comunicarea va avea şanse mai mari de autenticitate. Cu cât expresia eului va fi mai mult integrată comunicării verbale şi non-verbale, cu atât schimburile cu celălalt vor fi mai autentice.

Cu cât comunicaţia se va stabili de la om la om lăsând la o parte personajele, măştile, statusurile şi funcţiile cu atât va fi mai autentică.

Comunicarea managerială este o funcţie fundamentală a managementului educaţional, care este în acelaşi timp o condiţie preliminară a realizării tuturor celorlalte funcţii. S-a constatat că 70% din timpul managerilor este folosit pentru comunicare.

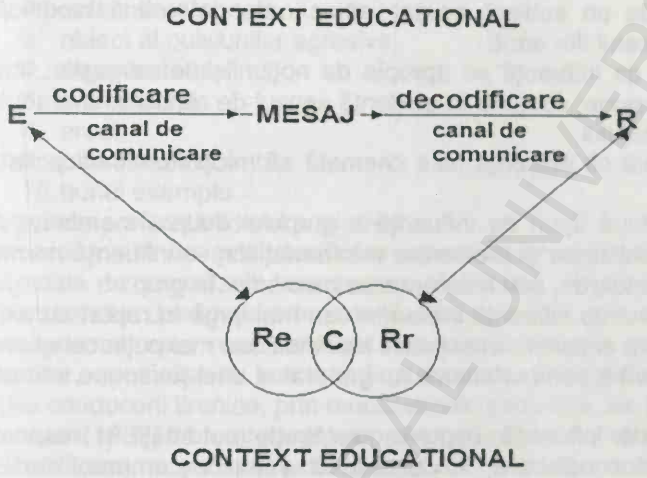
Comunicarea a fost definită ca *procesul de schimb* substanţial, energetic şi/ sau informaţional între elementele unui sistem sau între mai multe sisteme (P.P.Neveanu,1976). Această definiţie este referenţială pentru sistemul educaţional, care realizează atât schimburi intrasistemice: materiale, afectiv-motivaţionale şi informaţionale cât şi schimburi intersistemice, între sistemul educaţional şi alte sisteme. Transferul de informaţie sub formă de cunoştinţe, vehicularea de trăiri afective şi de motivaţii, folosirea metodelor şi mijloacelor didactice şi educaţionale ca suporturi informaţionale fac parte componentă a *comunicării instrumentale* specifice procesului educaţional. De asemenea în procesul educaţional şi intersistemic au loc toate tipurile de comunicare: *verbală*-prin limbajul verbal, *nonverbală*-prin privire, mimică şi gestică şi *paraverbală*-prin intonaţie, ritmul vorbirii, prozodia vorbirii. Comunicarea verbală este predominant informaţională, iar comunicarea nonverbală şi paraverbală este predominant afectivă şi atitudinală. Cu cât există o mai bună interacţiune între cele trei forme ale comunicării cu atât creşte eficienţa comunicării educaţionale.

Funcţiile general-valabile ale comunicării: *cognitivă, afectivă şi de reglaj* –sunt valabile şi în procesul comunicării educaţionale. În procesul educaţional, în viziunea pedagogiei moderne *funcţia cognitivă* constă nu atât în însuşirea cunoştinţelor ci în dezvoltarea capacităţilor şi competenţelor, în realizarea performanţelor, în creşterea progresivă a caracterului formativ al cunoaşterii. *Funcţia afectivă* a comunicării poate fi realizată prin intermediul obiectivelor afectiv-motivaţionale, prin controlul asupra emoţiilor şi sentimentelor formate în şcoală, prin vehicularea conţinuturilor educaţionale sensibile, valoric superioare. *Funcţia de reglare* a procesului educaţional, prin intermediul comunicării se poate obţine prin rezolvarea conflictelor, prin depăşirea blocajelor şi disfuncţiilor comunicării. Dacă blocajul comunicării înseamnă întreuperea acesteia din anumite motive, filtrajul comunicării se referă la selecţia inadecvată a informaţiilor, iar disfuncţiile de comunicare sunt cele mai numeroase. Acestea pot apărea datorită oboselii, incongruenţei codurilor între partenerii comunicării, interferenţei între cunoştinţe, experienţe, deprinderi (I.Radu,1985) sau din alte motive.

Modalităţile de depăşire a dificultăţilor de comunicare pot fi de asemenea de tipuri diferite :

- cognitive, prin schimbarea cogniţiilor, reprezentărilor, ideilor (modelarea cognitivă)
- comportamentale, prin modificarea comportamentelor deficitare (modelarea comportamentală)
- educaţionale, prin învăţarea socială, pe bază de modele.

Una dintre cele mai eficienta scheme ale comunicării în context educaţional este schema cibernetică a comunicării, care poate fi redată astfel:



Schema 5. Schema cibernetică a comunicarii

Unde E este **emiţătorul**, R este **receptorul**, Re este **repertoriul emiţătorului**, iar Rr este **repertoriul receptorului**. Interacţiunea dintre Re şi Rr indică gradul de comunicare realizată.

În clasa de elevi, emiţătorul oficial este profesorul, care se manifestă în acest rol-status la lecţie, în activităţile non- formale, ca cercurile pe discipline, excursii, cluburi. Receptorul oficial este elevul. Acesta poate deveni şi emiţător de informaţie, prin participarea lui la lecţie, prin folosirea metodelor stimulativ-creative, sau în relaţiile dintre elevi. Unul dintre cele mai importante elemente ale comunicării didactice şi educaţionale este **mesajul** care nu se confundă cu transmiterea informaţiilor. Mesajul este cognitiv dar are şi o componentă ectosemantică, afectiv-atitudinală. Repertoriul emiţătorului este dat de totalitatea schemelor valorice ale emiţătorului, prin care acesta filtrează mesajul său. Repertoriul receptorului este dat de totalitatea schemelor valorice ale receptorului prin care el primeşte informaţia. Cu cât gradul de interacţiune între cele două tipuri de repertorii este mai mare cu atât comunicarea este mai eficientă.

Condiţiile unei bune comunicări manageriale sunt complexe:-de natură fizică (prezenţa la ore,de exemplu)-de natură fiziologică (integritatea senzorială)-de natură psihică(intelectuală, afectivă, volitivă), de natură culturală (întâlnirea valorilor)şi de natură socială (de exemplu climatul de grup). Toate aceste condiţii ale comunicării eficiente în

grupul primar numit clasa de elevi se pot realiza prin formarea managerială a profesorului, prin antrenarea funcţiilor manageriale ale comunicării. Procesul de comunicaţie facilitează îndeplinirea sarcinilor, favorizează coeziunea grupului, reprezintă grupul, rezolvă problemele comune, are rol terapeutic, este factor de omogenizare socio-culturală, facilitează devenirea grupului ca un cadru de referinţă pentru individ.

IV.4.3. Structura de influenţă, conducere, autoritate şi putere

Pentru a înţelege dezvoltarea structurii de influenţă, conducere, autoritate şi putere în clasa de elevi este necesară diferenţierea termenilor respectivi.
Semnificaţia cea mai largă a notiunii de **influenţă** se referă la cea de acţiune conştientă sau inconştientă exercitată de un subiect asupra altuia care determină modificări în orientarea şi comportamentul celui din urmă.
G. Tarde arată că termenul de influenţă se apropie de noţiunile de: sugestie, imitaţie, hipnotism, magnetism, persuasiune, scoţând în evidenţă sensul de reducere a gradului de conştientizare a receptării mesajului.
Fr. Barricaud arată dimpotrivă că influenţa este chemată să micşoreze ineficacitatea şi ambiguitatea sistemelor.
R. Mucchielli se referă la două tipuri de influenţă a grupului asupra membrilor săi:-o influenţă informaţională, de vehiculare şi prelucrare a informaţiilor, -o influenţă normativă, de conformare la norme, la standarde, sau încorporarea membrilor în grup.
În accepţiunea noastră termenul de influenţă are sfera cea mai largă în raport cu termenii de conducere, autoritate, putere şi constă în acţiunile mai mult sau mai puţin conştiente de modificare pozitivă sau negativă a comportamentului general al unei persoane sau al unui grup.
În clasa de elevi procesul de influenţă asigură:- distribuţia autorităţii şi respectarea acesteia, -acceptarea normelor colective, -încorporarea valorilor comune, -facilitarea achiziţiilor cognitive, atitudinale, -continua redistribuire a influenţei în funcţie de evoluţia configuraţiei grupului (Neculau, A.,1974).
Termenul de conducere (leaderschip) are în psihologia socială mai multe sensuri:

- de exercitare a autorităţii şi a puterii asupra grupului,
- de dominare prin influenţă,
- de organizare şi focalizare a energiilor grupului în direcţia scopului propus.

Dintre aceste semnificaţii, în mod evident, cea de organizare şi focalizare a energiilor grupului în direcţia scopului propus este cea mai valorizantă, deoarece se diferenţiază de componentele negative ale puterii, restrângând sfera de acţiune a influenţei, centrându-se pe mobilizarea membrilor grupului şi pe sarcina de grup.
Pentru noţiunea de leader au fost elaborate mai multe definiţii care scot în evidenţă semnificaţiile de :

- şef oficial, instituţional, impus colectivului,
- liderul ca personalitate care primeşte stimă şi consideraţie din partea membrilor,
- personalitatea preferată, agreată, plăcută, simpatizată cu un înalt status sociometric,
- persoana care se angajează efectiv în procesul conducerii, interiorizându-şi problemele grupului,
- persoana cea mai eficientă.

Dintre aceste definiţii ale liderului ultimele două –considerăm noi-sunt cele care corespund viziunii actuale despre managementul participativ, centrat pe probleme şi eficienţă dar şi pe interesele grupului.

După criterii complexe, formale dar şi non-formale liderii au fost clasificaţi în mai multe categorii :

A. Liderul instituţional, formal, de exemplu profesorul-diriginte,
B. Liderul organizator,
C. Specialistul în sarcină,
D. Persoana centrală care poate fi:
   1. suveranul patriarh,
   2. liderul,
   3. tiranul,
   4. obiect de dragoste
   5. obiect al pulsiunilor agresive,
   6. organizatorul,
   7. seducătorul,
   8. eroul,
   9. persoana influentă,
   10. bunul exemplu.

E.Persoana preferată-liderul sociometric.

Raportându-ne la această clasificare putem observa diferenţierea liderilor după funcţiile manageriale de: organizare, conducere, mobilizare , coordonare, cu alunecările lor într-o direcţie sau alta: dominaţia prin putere, prin dragoste, prin agresivitate. Liderul modern şi eficient este cel care reprezintă cel mai bine interesele grupului, cumulând funcţiile de organizator, specialist în sarcină, bun exemplu îndepărtându-se în mod conştient de tentaţiile conducerii tiranice, prin mecanismele seducţiei, ale iubirii sau agresivităţii .

R.Mucchielli(1989) dă o interpretare psihanalitică acestei clasificări prin modalităţile diferite de indentificare a şefului: şeful paternalist, centrat pe sarcină se identifică în mod inconştient cu tatăl, şeful centrat pe grup se identifică cu mama, liderul admirat reprezintă identificarea cu eul-ideal, şeful tiranic se identifică cu supraeul, şeful-obiect de dragoste dă expresie pulsiunilor libidinale fără limită, organizatorul este şeful care satisface subordonaţii frustraţi în exteriorul mediului profesional, seducătorul este şeful iniţiator care se adresează subordonaţilor frustraţi în interiorul organizaţiei, şeful prestigios, eroul se adresează subordonaţilor care doresc să-şi întărească idealul Eului, rolul pozitiv al proastei influenţe –există şi aşa ceva- distruge supraeul şi eliberează pulsiunile, rolul exemplului bun conduce la refularea pulsiunilor şi la întărirea supraeului asociindu-l cu idealul eului.

Psihologia socială, actuală renunţă la dihotomia clasică a fenomenului conducerii în conducător şi conduşi considerând că o conducere efectivă rezultă din interacţiunea grupală în care fiecare participant exercită o influenţă mai mare sau mai mică asupra conducerii în ansamblu.

În clasa de elevi conducerea este distribuită pe mai multe centre, atât între profesori, cât şi între elevi sau la nivelul relaţiei profesor-elev. În cadrul fiecărui tip de grup se diferenţiază lideri formali şi informali, lideri organizatori, specialişti în sarcină, personalităţi preferate, agreate, stimate, iubite, seducătoare, eroi, tirani, agresori şi victime. Managementul clasei de elevi este eficient dacă se îmbină în mod armonios funcţiile de proiectare, planificare, organizare, conducere, consiliere, coordonare a activităţilor de învăţare, de dezvoltare a personalităţii, de socializare şi culturalizare, de rezolvare a

problemelor, de integrare în grup. Dar grupul numit clasă de elevi, este în realitate un „câmp pedagogic"(Ruppert, J.,P., 1959) în care se produc şi se manifestă influenţe diverse, convergente sau divergente, pozitive sau negative. Prin urmare profesorii datorită pregătirii lor psiho-pedagogice şi manageriale trebuie să conştientizezeşi să corecteze acele impulsuri inconştiente care îi pot orienta spre comportamente agresive, dominatoare, paternaliste, seducătoare, eroice şi care se pot constitui în modele negative pentru elevi, sau pot conduce la efecte imediate grave, uneori iremediabile.

Termenul de autoritate a fost definit ca :

- impunerea unor influenţe recunoscute de către un subiect asupra altui subiect, realizată prin consens sau prin acceptare,
- instituţionalizarea drepturilor,
- puterea legitimă,
- personalizarea regulilor.

Toate aceste semnificaţii subliniază criteriile de recunoaştere, de consens, de legitimitate, esenţiale pentru conceptul de autoritate.

Fenomenul psiho-social al autorităţii a fost caracterizat de Gheorghe Bourceanu astfel:

- putere obiectivă şi obiectivată în norme, regulamente, uzanţe, simboluri,
- întemeiată pe consimţământ şi conformitate, fiind produsul unui proces de evaluare
- presupune prezenţa unei ierarhii de roluri sociale.

Puterea raportată la autoritate este predominant subiectivă, întemeiată mai mult pe constrângere decât pe consimţământ.

Puterea îmbinând constângerea cu legitimitatea a fost clasificată de Franch şi Raven în 5 categorii:

1. puterea fondată pe *recompensă,*
2. puterea fondată pe *pedeapsă,*
3. puterea fondată pe *legitimitate,*
4. puterea fondată pe *competenţă,*
5. puterea fondată pe *identificare.*

Dintre aceste tipuri de putere cele bazate pe **legitimitate şi pe competenţă** acumulează cel mai mare număr de bile albe, deşi în practică se întâlnesc toate formele de putere dar în grade diferite. Puterea bazată pe recompensă, pe pedeapsă şi pe identificare foloseşte constrângerea, pozitivă sau negativă, dependenţa faţă de şef a membrilor grupului.

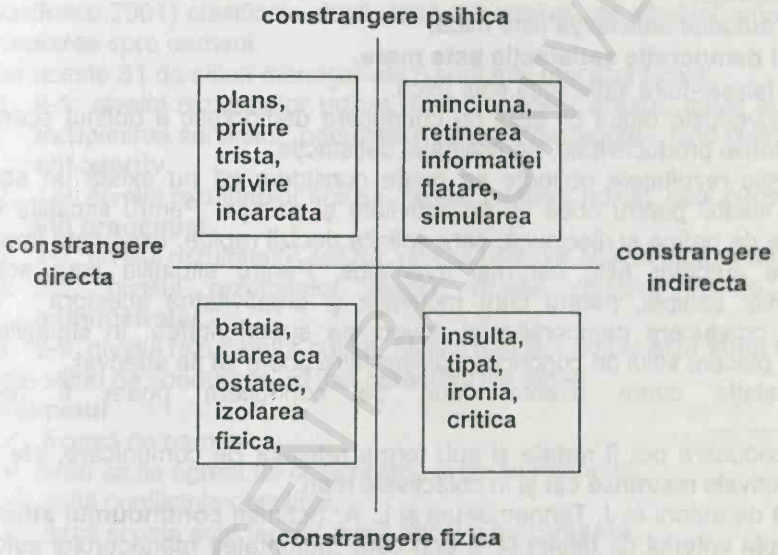
În clasa de elevi profesorul sau profesorul –diriginte reprezintă autoritatea bazată pe legitimitate, el este managerul oficial, cu un anumit rol-status predeterminat. Evoluţia pozitivă a relaţiilor intragrupale ar trebui să conducă la menţinerea autorităţii sale legitime, la care să se adauge autoritatea de competenţă fără alunecări spre extrema puterii. În realitatea educaţională ca şi-n alte domenii de activitate mirajul puterii este foarte mare.Tentaţia de a folosi mijloacele de constângere, de a manevra recompensa, pedeapsa chiar şi identificarea pentru obţinerea puterii personale este prezentă şi-n învăţământ sau în clasa de elevi. Astfel profesorul foloseşte diferite forme şi grade de constângere de la metodele expozitive de predare-învăţare până la cele de constrângere fizică .

J.Muller identifică mai multe feluri de constrângere:

- *directă şi indirectă,subtilă,*
- *fizică şi psihică*

ele fiind moduri nelegitime de exercitare a puterii.

Din categoria constrângerii directe Muller se referă la tortură, bătaia, luarea ca ostatic, izolarea fizică. Constrângerea indirectă mai subtilă este considerată: insulta, amenințarea, țipătul, ironia, critica, întreruperile, neascultarea, analiza excesivă, folosirea jargonului, izolarea psihică. Constrângerea fizică este concretizată în: țipăt, gesturi amenințătoare, plâns, privirea tristă, priviri încărcate cu ură, spațiu amenințător, atitudini devalorizante. Constrângerea psihologică este cea mai puternică și mai perversă dintre toate, aceasta fiind realizată prin: minciună, reținerea informației, flatare, simularea bolii, culpabilizarea, moralizarea, pasivitatea, metaforizarea.
Aceste tipuri de constrângere se folosesc în mod cu totul nepedagogic în clasa de elevi. Astfel mai există profesori care folosesc cu totul inadecvat moralizarea, țipătul, ironia, culpabilizarea în locul convingerii elevilor sau elevi care folosesc minciuna, simularea bolii, pasivitatea în loc de a recunoaște nepregătirea temelor, lipsa de motivație, de interes pentru învățare. Dacă constrângerea psihică este nocivă și malefică, constrângerea fizică și directă este interzisă în învățământ. Aceste tipuri de constrângere pot fi redate schematic astfel :



Schema 6. Tipuri de constrangere nelegitimă de exercitare a puterii

IV.4.5. Stiluri de conducere

Problema stilurilor de conducere a evoluat și ea în funcție de evolutia școlilor manageriale de la stilul dictatorial al managementului clasic unde conducătorul era considerat *creierul* activității, la stilul participativ specific managementului situational, caracterizat prin adaptarea comportamentelor manageriale la situație, prin mobilizarea eforturilor membrilor echipei pentru realizarea sarcinii dar și prin obținerea satisfacției în activitate.
Unul dintre cele mai cunoscute experimente cu privire la stilurile de conducere este cel organizat de Lewin, Lippit și White, care pun în evidență trei stiluri de conducere în trei situații psiho-sociale diferite. Acești autori alcătuiesc echipe a câte cinci membri fiecare, ce acționează în situații diferite:

1. climat şi **stil de conducere autoritar**, în care liderul ia deciziile,
2. climat şi **stil de conducere democratic,** în care deciziile se iau în comun,
3. climat şi **stil de conducere laisser-faire**, nedirijat, lăsat la voia întâmplării.

Într-un interval de 6 săptămâni, la fiecare echipă se schimbă conducătorul. La sfârşitul experimentului se analizează rezultatele obţinute după cele trei criterii urmărite: productivitate, agresivitate, satisfacţie. Astfel rezultatele obţinute sunt:

1. după criteriul productivităţii:
   - la grupul autoritar aceasta este mare,
   - **la grupul democratic aceasta este foarte mare,**
   - la grupul nedirijat aceasta este mică.

2.după criteriul agresivităţii :
   - la grupul autoritar se constată o reacţie pasivă, de opoziţie
   - **la grupul democratic agresivitatea este redusă,**
   - la grupul nedirijat aceasta este mică.

3.după criteriul satisfacţiei :
   - la grupul autoritar satisfacţia este mică,
   - **la grupul democratic satisfacţia este mare,**
   - la grupul laisser-faire satisfacţia este mică.

Acest experiment dovedeşte faptul că stilul de conducere democratic a obtinut scorurile cele mai bune la criteriile productivitate, agresivitate, satisfacţie.

Dar, analizând critic rezultatele obţinute se poate considera că nu există un stil de conducere general valabil pentru orice tip de activitate şi situaţie. Pentru situaţiile care impun un grad mare de ordine şi disciplină, care solicită decizii rapide, executate imediat, stilul de conducere autoritar este cel mai avantajos. Pentru situaţiile care solicită mobilizarea membrilor echipei, pentru care motivaţia şi creativitatea acestora este esenţială, stilul de conducere democratic îşi dovedeşte superioritatea. În situaţiile de joacă, divertisment, plăcere stilul de conducere laisser-faire poate să fie adecvat.

După N.Maier relaţia dintre diferite tipuri de conducere poate fi redată astfel:.....

Aceste stiluri de conducere pot fi redate şi sub forma reţelelor de comunicare, ele fiind întâlnite atât în colectivele restrânse cât şi în colectivele mari.

O altă teorie numită de autorii ei J. Tannembaum şi L. A. Schmidt **continuumul stilurilor de conducere** adoptă criteriul de diferenţiere prin care autoritatea managerului este în relaţie directă cu autoritatea subordonaţilor. După aceste criterii au fost identificate şapte trepte caracterizate prin nivelul tot mai scăzut al autorităţii şi nivelul tot mai ridicat al libertăţii subordonaţilor. Aceste trepte sunt:

1. managerul ia decizii şi le anunţă,
2. managerul ia decizii şi le „vinde",
3. managerul prezintă ideile şi invită la întrebări,
4. managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută,
5. managerul prezintă problema, ascultă sugestiile şi apoi decide,
6. managerul defineşte limitele şi cere echipei să decidă,
7. **managerul permite echipei să decidă în limitele prescrise de constrângerile exterioare.**

De exemplu pentru organizarea unei excursii situatia numărul 1 profesorul diriginte/consilier decide plecarea în excursie, traseul, obiectivele, participanţii, totul.

În a doua situaţie profesorul ia hotarârea de a organiza o excursie, dar nu pentru oricine ci pentru cine oferă mai mult, adică pentru elevii cu bani, cu părinţi bine situaţi din punct de vedere material, introducând un criteriu de discriminare.
În a treia variantă profesorul prezintă elevilor ideea organizării unei excursii şi întreabă elevii ce părere au. Unde să meargă, pe ce traseu, cand, cu cine, etc.
În a patra situaţie profesorul propune organizarea unei excursii dar lasă posibilitatea să se organizeze şi altă activitate extraşcolară, invitând elevii la o dezbatere.
Situaţiile 5, 6 şi 7 care pot fi prevăzute sunt din ce în ce mai democratice, iar pentru acest tip de activitate non-formală şi cele mai eficiente. Sugestiile elevilor, stabilirea limitelor între care pot elevii să decidă sau chiar deciziile elevilor sub supravegherea profesorului sunt stiluri de conducere dezirabile pentru activităţile educaţionale.
Deşi acest model indică o creştere a libertăţii de decizie a subordonaţilor drept criteriu de eficienţă managerială el nu ia în consideraţie decât dimensiunea relaţională a unui stil de conducere, dată de relaţia şef-subordonaţi.

Teoriile situaţionale pun în evidenţă şi alte dimensiuni ale stilului de conducere.
Modelul elaborat de **Blake şi Mouton** identifică 81 de stiluri manageriale (Cf.Iosifescu,2001) clasificate după două dimensiuni ale situaţiei: orientarea spre sarcină şi orientarea spre oameni.
Dintre aceste 81 de stiluri manageriale 5 sunt mai reprezentative:

1. 9-1, nivelul rezultatelor ridicat nivelul relaţiilor scăzut, acest stil este orientat spre îndeplinirea sarcinilor, personifică stilul antreprenorial, fiind cunoscut sub numele de **stil asertiv.**
2. 1-9, nivelul rezultatelor scăzut, nivelul relaţiilor ridicat este cunoscut sub numele de **stil preocupat,**
3. 1-1, nivelul rezultatelor scăzut, nivelul relaţiilor scăzut este **stilul pasiv,**
4. 5-5, nivelul rezultatelor mediu, nivelul relaţiilor mediu este stilul numit **administrativ,**
5. 9-9, nivelul rezultatelor ridicat, nivelul relaţiilor ridicat este **stilul motivant.**

Aceste stiluri de conducere au fost caracterizate astfel:
Preocupatul

- ✓ îi pasă de oameni
- ✓ vrea să fie agreat de colaboratori şi de subordonaţi
- ✓ evită conflictele deschise,
- ✓ dacă şcoala este fericită nimic altceva nu contează,
- ✓ ajunge să-i flateze pe ceilalţi pentru a obţine rezultate,
- ✓ are tendinţe să conducă bazându-se pe comportamentul subordonaţilor,
- ✓ este dispus să acorde o mână de ajutor.

Motivantul

- ✓ **face faţă cu calm conflictelor**
- ✓ **deleagă clar sarcinile,**
- ✓ **ia decizii atunci când este necesar,**
- ✓ **ajută colaboratorii şi subordonaţii să-şi îmbunătăţească performanţele,**
- ✓ **agreiază stabilitatea clară de ţeluri şi acţionează pentru îndeplinirea lor,**
- ✓ **agreiază planurile de acţiune pe care le şi monitorizează,**
- ✓ **implică subordonaţii în luarea deciziilor care îi afectează.**

Pasivul

- ✓ nu face mai mult decât i se cere de către superiori,

- ✓ are rezistenţă la schimbare,
- ✓ acuză pe ceilalţi pentru condiţiile intolerabile în care-şi desfăşoară activitatea,
- ✓ devine delăsător dacă nu este controlat,
- ✓ este foarte preocupat de statutul profesiei şi de propriul său statut,
- ✓ este foarte atent la greşelile pe care le comit ceilalţi,
- ✓ critică mereu.

Asertivul

- ✓ vrea ca lucrurile să se facă aşa cum spune el, dar fără a încălca drepturile celorlalţi
- ✓ spune, dictează dar şi ascultă,
- ✓ îşi manifestă sentimentele şi opiniile neîngrădind libertatea de manifestare a celorlalţi
- ✓ pune accent pe controlul dar şi pe colaborarea subordonaţilor,
- ✓ dirijează activitatea ferm spre rezultate.

Administratorul

- ✓ lucrează ca la carte,
- ✓ menţine starea existentă de lucruri,
- ✓ este mai mult conştiincios decât creativ sau inovator,
- ✓ este ferm.

Analizând aceste stiluri de conducere se poate observa prezenţa unor aspecte pozitive dar şi negative în fiecare tip de conducere, dar cel care cumulează cele mai multe componente benefice grupului este stilul motivant. Dacă raportăm acest stil de conducere la celelalte clasificări putem constata că stilul motivant este predominant democratic, fiind centrat atât pe sarcină cât şi pe membrii grupului.

După acelaşi criteriu al interacţiunii între centrarea pe sarcină şi centrarea pe relaţiile umane P.Hersey şi K.Blanchard identifică 4 stiluri principale :

1. **Stilul directiv (Tell),** pentru subordonaţii care nu vor şi nu pot să realizeze activităţile cerute managerul spune ce trebuie să facă subordonaţii şi controlează fiecare acţiune a lor fiind centrat pe sarcină.
2. **Stilul tutorial (Sell)** pentru subordonaţii care nu pot dar vor să realizeze activităţile solicitate, managerul vinde sugestii, încercând să convingă, fiind centrat atât pe sarcină cât şi pe relaţiile umane.
3. **Stilul mentoral (Participate),** pentru subordonaţii care pot şi vor, dar a căror motivaţie mai trebuie dezvoltată, managerul participă cu sugestii când îi sunt solicitate, fiind centrat pe relaţiile umane.
4. **Stilul delegator (Delegate),** pentru subordonaţii care pot şi vor în măsură suficientă, managerul deleagă autoritatea de luare a deciziilor, el nu mai este centrat nici pe sarcină, nici pe relaţii umane.

Aceste 4 stiluri manageriale pot fi adaptate în procesul educaţional cu foarte mare succes.

Elevii cu un nivel de pregătire redus şi cu un grad de mobilizare scăzut au nevoie de un stil didactic predominant **directiv**, de dirijare şi control. Elevii cu un nivel de pregătire redus dar cu un nivel de mobilizare bun au nevoie de un stil de conducere didactică **tutorială**, bazată pe sugestii. Elevii cu un nivel de pregătire ridicat şi cu un grad de mobilizare medie au nevoie de un stil didactic **mentoral,** participativ. Stilul **delegator** – considerăm noi este adecvat elevilor cu un nivel de pregătire înalt şi cu un grad de mobilizare ridicat .

Dacă în pedagogia clasică profesorul adopta stilul didactic cel mai adecvat personalităţii sale – lecţia fiind centrată pe profesor- pedagogia modernă solicită tot mai mult stiluri didactice diferenţiate în funcţie de elevi-lecţia centrată pe elev şi pe situaţia de învăţare.

Stiluri specifice au fost identificate inclusiv în domeniul procesării informaţiei (Cf. S. Iosifescu, 2001):

1. **Analistul** preferă informaţiile concrete despre o anumită situaţie în locul conceptelor abstracte sau vagi. El tinde să neglijeze sentimentele grupului în activitate şi în negociere. Analistul se concentrează pe fapte, sarcini, probleme şi nu pe oamenii chemaţi să le rezolve.
2. **Exploratorul** preferă să lucreze cu idei abstracte, să generalizeze, să privească ideile în context cât mai larg şi să le pună într-o ordine logică. Neglijând latura emoţională şi sentimentele celor implicaţi, nu poate anticipa conflictele.Uneori nu poate înţelege de ce subalternii se opun ideilor lui atât de logice.
3. **Reactivul** împarte cu analistul preferinţa pentru fapte şi informaţii concrete fiind concentrat pe aici şi acum. Abordează adesea problemele pe latura lor emoţională, acţionând sub impulsul stărilor emoţionale. Reactivul ia decizii cu ajutorul grupului, bazându-se pe oameni şi pe consimţământul lor, dar ţinând cont mai puţin de logică.
4. **Visătorul** preferă să privească faptele, ideile, problemele într-un context larg,cu trecutul şi viitorul lor fără să ţină cont de ordonarea lor logică. Abilitatea lui de a gândi holistic dar dincolo de logică îi oferă un potenţial ridicat de creativitate. Poate genera soluţii novatoare, noi alternative în jurul cărora să se creeze consensul.Visătorul este cel mai bun atunci când nu i se impune nici o îngrădire, preferă metode cum ar fi brainstorming-ul.Neavând spirit practic visătorul are nevoie de ajutor. Analistul îl ţine cu picioarele pe pământ, exploratorul îi verifică logica, iar reactivul îi testează relevanţa viselor.

Profesorul sau profesorul –diriginte/consilier în rolul său informativ de culegere, prelucrare şi transmitere a informaţiilor este eficient în măsura în care îmbină caracteristicile analistului, cu cele ale exploratorului, ale reactivului şi visătorului- cumulând aspectele pozitive şi anihilând aspectele negative:

- informaţiile concrete de la analist şi cele abstracte de la explorator,
- logica analistului şi exploratorului cu emoţiile reactivului şi ale visătorului,
- centrarea pe oameni a visătorului şi reactivului cu cea pe sarcini a exploratorului şi analistului.

Unul dintre conceptele pe care managerii la consideră eficiente în stabilirea stilurilor de conducere este asertivitatea. Comportamentele noastre se pot clasifica în trei categorii, după raporturile dintre respectarea drepturilor proprii şi ale celorlalţi:

1. agresivitatea,
2. non-asertivitatea,
3. asertivitatea.

Managerul agresiv respectă drepturile proprii în defavoarea drepturilor celorlalţi. Managerul non-asertiv respectă drepturile celorlalţi şi încalcă propriile drepturi. Managerul asertiv respectă atât drepturile proprii cât şi drepturile celorlalţi. Ca urmare managerul agresiv îşi atrage atitudinea ostilă a celorlalţi, managerul non-asertiv devine autoagresiv, pierzându-şi stima de sine , managerul asertiv fiind singurul echilibrat în ceea ce priveşte drepturile proprii şi ale celorlalţi.

Asertivitatea reprezintă un tip de comportament dezirabil atât pentru profesor cât şi pentru managerul educaţional sau al clasei de elevi.

Dar în clasa de elevi dezvoltarea asertivităţii atât la profesori cât şi la elevi nu este un obiectiv facil. Profesorul, prin vârstă, pregătire profesională, statut social are tendinţa de a folosi cât mai multe pârghii ale autorităţii, chiar ale puterii. Pedagogia clasică centrată pe profesor îl susţine în demersul său autoritat-dirijist-constrângător. Mai mult decât atât elevii/studenţii percep încă profesorul în ipostaza sa de evaluator şi nu de partener, de colaborator, mediator, consilier. Dezvoltarea comportamentelor asertive la profesor şi elev este un obiectiv al pedagogiei moderne, activ-participative şi creative. Managementul motivator, participativ, se formează atât prin activităţile formale, de la clasă, cât şi prin cele non-formale , din afara clasei sau informale din afara şcolii. Lecţia de dirigenţie/consiliere este una dintre cel mai adecvate activităţi pentru dezvoltarea comportamentelor asertive ale profesorilor şi elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Anzieu, D.; Martin,J.Y.,(1969), La dynamique des groupes restreints, PUF, Paris
2. Neculau,A.,(2007), Dinamica grupului şi a echipei, Editura Polirom, Iaşi
3. Nicola. I.(1987), Dirigintele şi sintalitatea clasei de elevi, EDP, Bucureşti
4. Lewin, K., (1959), Psychologie dynamique. Les relations humaines. PUF, Paris
5. Mamali, C.,(1974), Intercunoaştere, EDP, Bucureşti
6. Zapan, Gh.,(1979), Metoda obiectivă de interpretare a personalităţii, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
7. De Visscher, P., Neculau, A.,coord.(2001), Dinamica grupurilor, Texte de bază, Editura Polirom, Iaşi
8. Constantin, T., Stoica-Constantin, A.,(2002), Managementul resurselor umane, Editura Institutul European, Iasi
9. Deutsch, M.,()1968, "The effects of Cooperation and Competition Group Process, in Cartwright, D.,(1968) Groups Dinamiques: Research and Theory, Harper &Row, New, York
10. Bavelas, A.,(1951), Reseaux de communication au sein de groups, Armand Colin, Paris
11. Abric, J.C.,(2002), Psihologia comunicării. Teorii şi metode, Editura Polirom, Iaşi
12. Iosifescu, S.,(2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
13. Neveanu, P., P., (1975), Psihologie generală, vol.1,2, Editura Stiinţifică, Bucureşti
14. Radu, I.,(1983), Psihologia educaţiei şi dezvoltării, Editura Academiei RSR
15. Cole, G., A.,(2000), Managementul personalului, Editura CODEX, Bucureşti
16. Lippitt, R.,; White, R., Studiu experimental privind activitatea de conducere şi viaţa de grup în De Visscher, P., Neculau, A.,coord.(2001), Dinamica grupurilor, Texte de bază, Editura Polirom, Iaşi
17. Franch, J.P.R.,;Raven, B.,H.,(1959) The Bases of social power, in Cartwright(ed.,) Studies in social power, Ann Arbor, University of Michigan Press
18. Mucchielli, R.,(1989), Le travail en equipe. Connaissance du problemme. Formation Permanente en sciences humaines, Paris

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

IV. CLASA DE ELEVI

IV.1. GRUPUL. CLASIFICAREA GRUPURILOR UMANE

Context teoretic:
Termenul de grup desemneaza un ansamblu de persoane, aflate în interrelaţii, în vederea atingerii unui scop şi care se diferenţiază după funcţii sau sarcini. Cf. Anzieu şi D. Martin, 1969 grupurile umane pot fi clasificate astfel: *mulţimea*, *banda*, *gruparea*, *grupul primar sau mic sau restrâns*, *grupul secundar sau organizaţia*. Criteriile după care au fost clasificate grupurile umane sunt multiple: numărul de indivizi, relaţia dintre indivizi, durata grupului, structura de grup, credinţe şi norme de grup, conştiinţa scopurilor, acţiuni comune, criterii care determină şi caracterizarea acestora.

Exerciţii:
1. Pornind de la definiţia grupului precizaţi câteva caracteristici fundamentale ale acestuia. Daţi trei exemple concrete de grup şi precizaţi care sunt caracteristicile comune ale acestora şi prin ce se deosebesc.
2. Grupul numit bandă este un grup primar? Bifaţi răspunsul corect.
   a. da
   b. nu

Explicaţi răspunsul ales!
3. Încadraţi următoarele exemple de grupuri în tipul de grup din care consideraţi că fac parte : clasa de elevi, facultatea din care faceţi parte, participanţii la un concert, o manifestaţie publică, grupa de studenţi, grupul de prieteni. Precizaţi pentru fiecare dintre ele structura, durata, numărul de indivizi, relaţiile dintre indivizi, efectul asupra credinţelor, conştiinţa scopurilor şi acţiunile comune.
4. Mulţimea este un grup mare aşa după cum sugerează numele său? Bifaţi răspunsul corect.
   c. da
   d. nu

Explicaţi răspunsul ales.
5. Daţi exemple de câte trei grupuri în care să se poată identifica următoarele variabile în sens crescător: gradul de organizare al grupului, relaţiile dintre indivizi, nivelul de dezvoltare al conştiinţei.
6. Explicaţi cele mai importante deosebiri între grupul mic, psihosocial restrâns şi organizaţie.

Problematizare:
În clasele de elevi există tendinţa de a se crea grupuri în jurul unor relaţii mai strânse a căror rol poate fi pozitiv sau negativ în funcţie de abilităţile profesorului. Precizaţi trei activităţi în care aceste grupuri pot avea un rol negativ şi trei activităţi în care el poate fi pozitiv. Cum trebuie acţionat ca profesor pentru a

potenţa rolul pozitiv al grupurilor de prieteni din cadrul clasei? Numiţi 3 acţiuni ce ar trebui întreprinse pentru crearea unei unităţi la nivelul clasei de elevi?

Activităţi practice:

1. Urmăriti cu atenţie modalitatea în care s-au format grupurile de prieteni în interiorul clasei la care predaţi. Realizaţi activităţi cu grupe formate astfel încât să fie respectate următoarele criterii:

a. să îşi aleagă singuri partenerii pentru activităţile respective;
b. să fie formate din elevi care sunt prieteni între ei;
c. să fie formate din elevi care au rezultate asemănătoare la învăţătură;
d. să fie formate din elevi care nu prea relaţionează în cadrul activităţilor obişnuite.

Realizaţi 3 fişe de observaţii despre modul în care elevii relaţionează între ei, în care să se regăsească: durata în care a fost ales liderul grupei, ce controverse au fost identificate în interiorul grupelor, modalitatea în care au fost atinse obiectivele sarcinii, care a fost eficienţa fiecărei grupe, avantajele şi dezavantejele fiecărui tip de grupare.

Analiză de caz:

Sunteţi profesor-diriginte la clasa a IX-a şi observaţi că la clasa d-voastră sunt probleme în ceea ce priveşte colaborarea dintre elevi creându-se subgrupuri care intră cu uşurinţă în conflict. Identificaţi 3 soluţii ca să depăşiţi aceste situaţii? Descrieţi cum veţi reacţiona în faţa unui conflict deschis între două grupuri?

IV.2. GRUPUL PSIHO-SOCIAL, MIC, RESTRÂNS, PRIMAR

Context teoretic:

Grupul primar reprezintă un ansamblu restrâns de persoane între 2 şi 45 care interacţionează direct, având o viaţă afectivă comună, manifestată într-o unitate de opinii şi atitudini comune, orientat spre realizarea unei sarcini comune, potrivit unor norme comportamentale acceptate, având conştiinţa apartenenţei la grup.

Caracteristici ale grupului mic sau primar (cf. Cooley, Merton, Lewin, Mayo, Neculau):

- Numărul restrâns de persoane, între 2 şi 45;
- Interacţiunea directă, faţă-n faţă, nemijlocită dintre membrii grupului;
- Relaţiile afective sunt puternice;
- Sarcina comună;
- Diferenţierea de roluri şi statute;
- Constituirea unor credinţe, norme, reguli, simboluri, ritualuri;
- Echilibrul intern şi extern;
- Inconştient colectiv comun;
- Conştiinţa comună de grup;
- Personalitatea de grup sau sintalitatea grupului.

Exerciţii:

1. Argumentaţi, folosindu-vă de caracteristicile grupului mic sau primar, de ce putem considera clasa de elevi drept grup primar?
2. Prezentaţi asemănările şi deosebirile dintre grupul mic şi clasa de elevi.
3. Urmărind criteriile specifice grupului mic, precizaţi ce alte grupuri de acest fel puteţi identifica în interiorul şcolii în care aţi învăţat. Argumentaţi răspunsul.
4. Identificaţi grupurile primare dintre următoarele grupuri: cercul de geografie, Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi", grupa de stundenţi, studenţii facultăţii pe care o urmaţi, Consiliul profesoral, Consiliul de administraţie, grupul de prieteni din clasa a IX-a B. Precizaţi care sunt criteriile respectate şi care încălcate în fiecare caz.
5. Descoperiţi care dintre caracteristicile grupului primar sunt regăsite cu uşurinţă atunci când ne referim la clasa de elevi.
6. Descrieţi 5 elemente care au populat inconştientul colectiv al clasei de elevi din care aţi făcut parte şi 5 care au structurat conştientul colectiv al acesteia.

Problematizare:

1. La ora aceasta învăţământul se află într-o criză continuă determinată atât de influenţa nefastă a mediului social cât şi de perpetua schimbare specifică acestuia. Descrieţi cum credeţi că se manifestă această criză la nivelul inconştientului clasei de elevi? Numiţi cinci principii, specifice inconstientului, care să oglindească situaţia de criză a învăţământului. Cum se regăseşte această situaţie la nivelul conşientului? Care ar trebui să fie principiile care să domine şi pe care nu le regăsim în prezent la nivelul clasei de elevi?
2. Răspunsul autorităţilor la situaţia de criză a învăţământului actual a constat în reducerea progamelor şcolare, eliminarea examenelor de admitere, scăderea numărului de ore, eliminarea temelor pentru acasă, toate acestea fundamentate pe ideea de a atrage elevii înspre şcoală. Care credeţi că vor fi efectele acestei reforme la nivelul clasei de elevi? Enumeraţi 5 astfel de efecte. Cum se împacă nevoia unei mai bune educaţii cu scăderea timpului acordat acesteia la nivel formal?

Activităţi practice:

Realizaţi un plan de activitate pentru o clasă la început de ciclu educaţional prin care să măriţi timpul acordat educaţiei. Realizaţi acest plan respectând următoarele criterii: îmbinarea între activităţile formale, informale, non-formale, adaptarea acestor activităţi la curriculum, atragerea elevilor spre acele activităţi, atingerea obiectivelor specifice prin acele activităţi, rolul lor în formarea unui conştient pozitiv al clasei, influenţa lor asupra inconştientului specific clasei de elevi.

Analiză de caz:

Sunteţi profesor la Şcoala de arte şi meserii A.S. şi vă confruntaţi cu următoarele credinţe specifice inconştientului grupului: „banii sunt cei care primează", „totul în viaţa este să ştii să faci bani" „ce rost are să înveţi când nimeni nu respectă studiile", „ce importanţă au notele, căci nimeni nu ţine seama de ele", „esenţa în viaţă e să ştii să te «descurci»", „cine nu copie e un fraier". Identificaţi efectele acestor principii în ceea ce priveşte modul în care elevii învaţă? Descrieţi 5 metode de a combate aceste credinţe? Argumentaţi de ce ar trebui ele combătute? Explicaţi care sunt efectele unor astfel de credinţe perpetuate timp îndelungat asupra societăţii în ansamblu?

IV.3. COLECTIVUL DE ELEVI

Context teoretic:

Clasa de elevi (colectivului de elevi) este grupul mic, restâns, formal care are drept scop învăţarea (Nicola, I., 1978). Ea este un grup de muncă specific, formativ, compus dintr-un număr de membri, egali între ei – elevi şi un animator – profesor, ale căror raporturi sunt reglementate oficial, de tipul sarcinii şi de normele de funcţionare.

Caracteristicile colectivului de elevi sunt următoarele:

- *Mărimea colectivului de elevi* între 10-15 şi 40-45 de elevi.
- *Relaţiile dintre membrii colectivului de elevi* sunt directe, de tipul faţă-n faţă, de natură afectivă, pozitivă şi negativă,
- Clasa de elevi este un grup angajat în activităţi educaţionale având *scopuri şi obiective specifice,* de învăţare, formare şi dezvoltare.
- *Coeziunea grupală crescută*
- *Structura de grup* ca sinteză dintre personalitatea fiecărui membru al grupului şi indicatorii de mărime, scopuri, interacţiune.
- *Dinamica clasei de elevi* care este dată de forţele ce acţionează în interiorul grupului.
- *autonomia şi dependenţa* membrilor grupului de totalitatea numită grup,
- *conformismul şi nonconformismul* membrilor grupului
- *permeabilitatea sau impermeabilitatea* grupului
- *stabilitatea sau instabilitatea* grupului

Exerciţii:

1. Care este mărimea optimă a clasei de elevi? Explicaţi de ce!
2. Precizaţi cinci obiective specifice pe care trebuie să le aibă o clasă de elevi la început de ciclu educaţional!
3. Care dintre caracteristicile clase de elevi se referă la coeziunea clasei? Precizaţi modalitatea în care este ajutată coeziunea de către fiecare dintre aceste caracteristici!
4. În ce măsură influenţează coeziunea clasei conformismul şi nonconformismul elevilor?
5. Care dintre următoarele acţiuni dovedesc permiabilitatea şi care impermiabilitatea clasei de elevi: integrarea cu uşurinţă a unui coleg nou, realizarea unor şedinţe pentru orice nouă activitate, existenţa unor subgrupe alfate în conflict, adaptabilitatea la noile cerinţe ale programei şcolare, respectarea cu rigorizate a regulementului şcolar, revoltă în faţa noilor cerinţe impuse de director, câştigarea unui concurs cu o clasă rivală.

Problematizare:

Coeziunea clasei de elevi este una dintre problemele foarte importante pe care trebuie să le rezolve profesorul consilier, căci o clasă prea unită poate fi la fel de unită şi în bune şi în rele şi să facă probleme inclusiv profesorilor. De asemenea, ea poate deveni cu uşurinţă impermeabilă şi inadaptabilă la schimbări ceea ce determină mari dificultăţi în evoluţia grupului. În acelaşi timp, o clasă care are probleme majore de coeziune nu îşi poate coordona activităţile şi devine inertă din punctul de vedere

al grupului neputând să dezvolte valorile specifice lucrului în echipă. Care este cea mai bună soluţie? Cum poate fi găsit echilibrul între cele două extreme? Ce măsuri puteţi lua din rolul de profesor astfel încât să depăşiţi aceste probleme?

Activităţi practice:
Realizaţi un instrument prin care să puteţi identifica dinamica clasei de elevi, urmărind evoluţia sa, atât din perspectivă psihosocială cât şi a metodelor, pe parcursul unui an şcolar. Ce instrumente de urmărire a dinamicii clasei existentă deja? Ce aspecte urmăresc respectivele instrumente şi ce rezultate pot fi obţinute aplicându-le

Studii de caz:
Sunteţi profesor consilier la Liceul G.I. şi vă confruntaţi cu următoarele probleme: aveţi doua grupări aflate în conflict, cinci elevi sunt marginalizaţi, există mai multe persoane care se află în conflict cu profesorii ceea ce dăunează întregii clase, există o incapacitate organizatorică la nivelul clasei. Cărui tip de probleme specifice clasei de elevi îi sunt specifice aceste sintome? Cum credeţi că ar evolua situaţia dacă nu se intervine? Identificaţi 5 măsuri pe care le puteţi lua pentru a rezolva aceste probleme?

IV.4. STRUCTURA CLASEI DE ELEVI

Context teoretic:
Prin structură se înţelege organizarea internă, modelul comportamental şi continua adaptare a modelului la cerinţe, în funcţie de natura grupului concret. Organizarea clasei de elevi poate fi privită din trei perspective: structurală, funcţională şi procesuală.

IV.4.1. Sarcina clasei de elevi este de natură educaţională, de formare iniţială şi continuă a subiecţilor educaţionali. Aceast sarcină sau activitate educaţională are caracteristicile sale cu privire la obiectivele anticipate, la conţinuturile selectate şi transmise, la învăţarea propriu-zisă, la rezultatele învăţării în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale educaţilor. Activitatea educaţională generează rol-status-urile membrilor grupului ca şi dinamica acestora. Managementul clasei de elevi are funcţii de intercunoaştere, de modelare şi corectare a comportamentelor elevilor şi profesorilor, de realizare a climatului socio-afectiv optim pentru desfăşurarea activităţii educaţionale şi obţinerea performanţelor.

IV.4.2. Structura de comunicare în clasa de elevi Un grup social nu există ca grup decât în măsura în care membrii săi intră în relaţii de comunicare între ei. Ansamblul comunicaţiilor efectiv schimbate într-un grup formează structura de comunicare a grupului. Există mai multe structuri de comunicare (reţeaua lanţ, reţeaua furcă sau y, reţeaua roată, stea sau rază, reţeaua cerc, reţeaua primară sau completă) adaptbile la clasa de elevi, fiecare dintre acestea fiind eficientă în funcţie de tipul de activitate

Comunicarea managerială este o funcţie fundamentală a managementului educaţional, care este în acelaşi timp o condiţie preliminară a realizării tuturor celorlalte funcţii. Comunicarea a fost definită ca *procesul de schimb* substanţial, energetic şi/ sau informaţional între elementele unui sistem sau între mai multe sisteme (P. P. Neveanu, 1976).

IV.4.3. Structura de influenţă, conducere, autoritate şi putere

Semnificaţia cea mai largă a notiunii de **influenţă** se referă la cea de acţiune conştientă sau inconştientă exercitată de un subiect asupra altuia care determină modificări în orientarea şi comportamentul celui din urmă.**Termenul de conducere (leaderschip)** are în psihologia socială mai multe sensuri:de exercitare a autorităţii şi a puterii asupra grupului, de dominare prin influenţă, de organizare şi focalizare a energiilor grupului în direcţia scopului propus. Astfel, pentru noţiunea de leader au fost elaborate mai multe definiţii care scot în evidenţă semnificaţiile de: şef oficial, instituţional, impus colectivului, liderul ca personalitate care primeşte stimă şi consideraţie din partea membrilor, personalitatea preferată, agreată, plăcută, simpatizată cu un înalt status sociometric, persoana care se angajează efectiv în procesul conducerii, interiorizându-şi problemele grupului, persoana cea mai eficientă.Dintre aceste definiţii ale liderului ultimele două – considerăm noi-sunt cele care corespund viziunii actuale despre managementul participativ, centrat pe probleme şi eficienţă dar şi pe interesele grupului. **Termenul de autoritate** a fost definit ca: impunerea unor influenţe recunoscute de către un subiect asupra altui subiect, realizată prin consens sau prin acceptare, instituţionalizarea drepturilor, puterea legitimă, personalizarea regulilor.

Puterea raportată la autoritate este predominant subiectivă, întemeiată mai mult pe constrângere decât pe consimţământ.

IV.4.5. Stiluri de conducere

Problema stilurilor de conducere a evoluat şi ea în funcţie de evolutia şcolilor manageriale de la stilul dictatorial al managementului clasic unde conducătorul era considerat *creierul* activităţii, la stilul participativ specific managementului situational, caracterizat prin adaptarea comportamentelor manageriale la situaţie, prin mobilizarea eforturilor membrilor echipei pentru realizarea sarcinii dar şi prin obţinerea satisfacţiei în activitate. Unul dintre cele mai cunoscute experimente cu privire la stilurile de conducere este cel organizat de Lewin, Lippit şi White(1939), care pun în evidenţă trei stiluri de conducere în trei situaţii psiho-sociale diferite. Aceşti autori identifică trei tipuri de condicere: **stil de conducere autoritar**, în care liderul ia deciziile, **stil de conducere democratic,** în care deciziile se iau în comun, **stil de conducere laisser-faire**, nedirijat.

În urma acestui experiment s-a ajuns la concluzia că stilul de conducere democratic a obtinut scorurile cele mai bune la criteriile productivitate, agresivitate, satisfacţie.

Un alt model a fost descris S. Iosifescu, (2001) în care a fost subliniată calea prin care este procesată informaţia, ajungându-se la următoarele tipuri: **analistul, exploratorul, reactivul, visătorul**

Profesorul sau profesorul –diriginte/consilier în rolul său informativ de culegere, prelucrare şi transmitere a informaţiilor este eficient în măsura în care îmbină caracteristicile analistului, cu cele ale exploratorului, ale reactivului şi visătorului-cumulând aspectele pozitive şi anihilând aspectele negative.

Unul dintre conceptele pe care managerii la consideră eficiente în stabilirea stilurilor de conducere este asertivitatea. Managerul asertiv respectă atât drepturile proprii cât şi drepturile celorlalţi. Asertivitatea reprezintă un tip de comportament dezirabil atât pentru profesor cât şi pentru managerul educaţional sau al clasei de elevi.

Exerciţii:

1. Comparaţi sarcina clasei de elevi cu cea a grupei de studenţi având în vedere faptul că în esenţă aceasta se referă la activitatea de învăţare.

2. Identificaţi 10 disfuncţii ale comunicării profesor-elev pe care le consideraţi cele mai frecvente în clasa de elevi! Care consideraţi că sunt cauzele lor?
3. Realizaţi o analiză ca-n oglindă a rol-status-urilor elevilor şi profesorilor din clasa a XII-a de liceu în care aţi învăţat!. Ce roluri determinate aveau elevii, dar profesorii?
4. Structura formală a clasei de elevi este dată de:
   a. interacţiunea rol-statusurilor
   b. relaţiile socio-afective dintre membrii grupului

   Încercuiţi răspunsul corect!
5. Statutus-ul elevilor din clasele de liceu poate avea relaţii de suprapunere, de nepotrivire, de supra-acoperire cu rolurile lor. Formulaţi câte un exemplu pentru fiecare din cele trei situaţii.
6. Formulaţi câte trei aşteptări diferite ale profesorilor faţă de elevii de liceu şi ale acestora faţă de profesori. Dacă aţi fi profesori ce metode aţi folosi pentru satisfacerea reciprocă a aşteptărilor profesorilor şi elevilor unii faţă de ceilalţi?
7. Din punct de vedere al structurii de comunicare a clasei de elevi reţelele care favorizează comunicarea democratică sunt:
   a. reţeaua lanţ
   b. reţeaua cerc
   c. reţeaua completă
   d. reţeaua stea
   e. reţeaua furcă

   Încercuiţi răspunsurile corecte şi explicaţi-le!
8. Identificaţi 5 deosebiri ale comunicării educaţionale faţă de comunicarea managerială profesor-elev!
9. Conceptul de influenţă poate avea semnificaţii diferite:
   a. influenţă pozitivă — influenţă.....
   b. influenţă conştientă — influenţă.....
   c. influenţă benefică — influenţă.....

   Completaţi spaţiile lăsate libere şi formulaţi câte un exemplu pentru fiecare tip de influenţă în relaţia profesor-elev!
10. Identificaţi 3 semnificaţii pozitive şi 3 semnificaţii negative ale conceptului de autoritate adaptate clasei de elevi!
11. Explicaţi de ce liderul-profesor, perceput ca obiect de dragoste, seducător, erou poate conduce la efecte educaţionale negative! În virtutea căror teorii pot fi explicate aceste efecte?
12. Puterea îmbinând constângerea cu legitimitatea a fost clasificată de Franch şi Raven în 5 categorii:
   a. puterea fondată pe *recompensă,*
   b. puterea fondată pe *pedeapsă,*
   c. puterea fondată pe *legitimitate,*
   d. puterea fondată pe *competenţă,*
   e. puterea fondată pe *identificare*

Realizaţi o ierarhie a acestor categorii acordnd 5 puncte categoriei de pe locul I şi 1 punct categoriei de pe locul 5.
13. Manifestările de ţipăt, gesturi ameninţătoare, plâns, privirea tristă, priviri încărcate cu ură, spaţiu ameninţător reprezintă:
   a. constrângerea directă
   b. constrângerea fizică

Încercuiţi răspunsul corect!

14. Elaboraţi şi analizaţi o situaţie educaţională în care un profesor de liceu exercită o formă de constrângere psihologică asupra elevilor.

15. Identificaţi 3 situaţii educaţionale formale, nonformale şi informale în care sunt adecvate:

a. Conducerea autoritară
b. Conducerea democratică
c. Conducerea de tip laissez-faire

16. Vă prezentăm mai jos 7 situaţii manageriale în care profesorul-manager acţionează astfel:

a. managerul ia decizii şi le anunţă,
b. managerul ia decizii şi le „vinde",
c. managerul prezintă ideile şi invită la întrebări,
d. managerul prezintă o propunere de decizie care va fi dezbătută,
e. managerul prezintă problema, ascultă sugestiile şi apoi decide,
f. managerul defineşte limitele şi cere echipei să decidă
g. managerul permite echipei să decidă în limitele prescrise de constrângerile exterioare.

Aşezaţi conceptele următoare în dreptul tipului corespunzător de conducere:

a. conversaţie
b. constrângere
c. colaborare
d. dezbatere
e. conducere democratică
f. delegarea autorităţii
g. manipulare

17. Care sunt cele mai frecvente comportamente de constrângere indirectă, dintre următoarele exemple: insulta, ţipătul, ameninţarea, critica, ironia, pe care le-aţi întâlnit în liceul pe care l-aţi absolvit? Realizaţi o ierarhie a lor! Cum aţi reacţionat la ele? Daţi 3 exemple! Cum aţl fi procedat dacă aţi fi fost profesori în situaţiile respective? Formulaţi 3 astfel de situaţii!

18. Vă prezentăm mai jos, după criteriul relaţiei dintre activitate şi personal 5 stiluri manageriale. Vă rugăm să realizaţi o ierarhie a lor acordând 1 punct stilului managerial cel mai puţin dezirabil şi 5 puncte stilului managerial cel mai dezirabil.

1) Stil preocupat
2) Stil motivant
3) Stil pasiv
4) Stil asertiv
5) Stil administrativ

19. Elaboraţi câte o situaţie educaţională pentru fiecare dintre stilurile manageriale: directiv, tutorial, mentoral şl delegator!

20. Ca viitor profesor, încercând să vă formaţi propriul stil managerial descrieţi un nou stil îmbinând aspectele pozitive şi eficiente de la următoarele stiluri manageriale: analist, explorator, reactiv, visător!

21. Identificaţi 3 metode de dezvoltare a stilului managerial asertiv pentru a deveni mai eficienţi în activitatea educaţională din clasa de elevi.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

Problematizare:
Fiecare stil managerial pe care îl adoptaţi are anumite avantaje şi dezavantaje, mai ales în situaţia de criză cu care se confruntă astăzi învăţământul. Ce stil managerial credeţi că este cel mai eficeint? Ce măsuri trebuie să luaţi astfel încât să respectaţi principiile stilului respectiv? Care sunt dezavantajele stilului adoptat? Cum veţi reacţiona în situaţii de criză, situaţii în care veţi considera că stilul managerial ales a dat greş?

Activităţi practice:
Realizaţi o fişă de observaţie prin care să urmăriţi modalitatea în care reacţionează clasa de elevi la situaţii inedite specifice celor trei stiluri manageriale specifice exeprimentului lui Lewin, Lippit şi White. Urmăriţi diferenţele comportamentale ale elevilor în funcţie de cele trei stiluri aplicate, reacţiile fiecărui elev în parte şi conformismul clasei. Ulterior, în funcţie de rezultat, luaţi măsuri astfel încât să îmbunătăţiţi stilul managerial.

Analiză de caz:
Sunteţi profesor consilier la Liceul I.N. şi directorul încearcă să impună câteva reguli cu care nu sunteţi de acord. Cum veţi reacţiona în faţa conducerii? Dar a elevilor? Ce credeţi că trebuie să faceţi astfel încât situaţia să rămână normală? Ce veţi face dacă elevii din clasă nu vor respecta respectivele reguli? Dar dacă regulile nu sunt respectate de elevii din alte clase? Cum veţi reacţiona în faţa colegilor care sunt de acord cu dumneavoastră? Dar faţă de cei care nu sunt de acord? Descrieţi modalităţile în care veţi acţiona în aceste situaţii!

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

V. STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

În planul real, al existenţei grupului – inclusiv al clasei de elevi structurile şi procesele de grup se obiectivează în fenomene de grup. **Fenomenele de grup** au fost clasificate de psihosociologi în:

1.stilul de conducere-leadership,
2.climatul psihosocial al grupului,
3.moralul grupului,
4.coeziunea,
5.conformismul şi devianţa,
6.conflictele intergrupale.

V.1 Stilul de conducere reprezintă un ansamblu de caracteristici ale personalităţii conducătorului, care se structurează în procesul activităţii unui grup determinat, ca rezultat al îmbinării între elementele bio-energetice, aptitudinale şi caracteriale ale personalităţii sale şi solicitările tipului de activitate şi ale grupului.
Cele mai multe interpretări ale stilului de conducere converg spre ideea că *stilul este omul(le style c'est l'homme)* . Această maximă ne conduce spre concluzia că există atâtea stiluri de conducere câţi oameni există. Putem accepta faptul că dominanta stilului de conducere este dată de caracteristicile sintetice ale personalităţii celui care conducere. Dar acestea nu există în sine ci în raport cu un mediu socio-cultural, cu un tip de activitate, cu un anumit grup social. Prin urmare o personalitate dominatoare, autoritaristă va conduce printr-un stil adecvat în grupurile militate şi în timp de război, dar inadecvat într-o clasă de elevi. Un tip de personalitate consultativ-participativă va conduce adecvat o clasă de elevi şi inadecvat un grup militar. Două firme particulare concurente pe aceeaşi piaţă de produse pot folosi mijloace de influenţă prin manipulare, ceea ce este non-pedagogic într-o şcoală, între două clase de elevi. Intr-o firmă de dimensiuni mici, al cărui obiect de activitate este crearea de produse unice, cu un potenţial creativ maxim stilul laissez-faire este mai productiv decât cel democratic, ceea ce nu este valabil în clasa de elevi.
Caracteristicile bio-energetice ale conducătorului, ca dinamismul, activismul îşi pun amprenta pe stilul său de conducere. Dar într-o clasă de elevi slabi acestea pot constitui factori blocanţi ai activităţii, de suprasolicitare a elevilor. Aptitudinile de comunicare, empatice, colaborative sunt cele care au rol reglatoriu al stilului de conducere în funcţie de tipul de activitate şi de grupul social. Percepţia corectă de către profesorul-manager a situaţiei complexe dar şi concrete a elevilor săi, prin cunoaşterea personaliăţii lor, a condiţiilor familiale ale acestora, a anturajului, aptitudinile empatice ale profesorului devin esenţiale în raport cu celelalte caracteristici ale stilului de conducere. Caracterul profesorului-manager, structurat din atitudinile sale faţă de muncă, autoperfecţionare, inovarea procesului educaţional, dar şi atitudinile faţă de sine şi mai ales faţă de alţii, elevi, părinţi se constituie în modele oferite acestora. Mai mult chiar decât cunoştinţele transmise atitudinile sale sunt vectori de influenţă care pot fi pozitive dar şi negative pentru elevi. Şcoala actuală este într-o perioadă de criză morală şi datorită modelelor deficitare pe care le oferă societatea elevilor, iar dintre aceste modele unele dintre ele sunt chiar ale profesorilor. A se vedea că lipsa de punctualitate la ore, consumul de alcool în şcoli, conflictele între profesori, traficul de influenţă nu sunt fenomene izolate şi întâmplătoare. Profesorul-manager îşi

descoperă un anumit potenţial de conducere a clasei de elevi, pe care-l dezvoltă treptat datorită experineţei sale didactice, educaţionale şi manageriale. Tendinţele sale manageriale pot fi chiar corectate în funcţie de feed-back-ul pe care acesta îl primeşte de la partenerii săi educaţionali: elevi, profesori, părinţi, inspectori, reprezentanţi ai comunităţii socio-economice.

V.2. Climatul psiho-social este considerat fenomenul cheie în înţelegerea dinamicii microgrupurilor sociale. El reprezintă ansamblul trăirilor subiective ale membrilor, generate în contextul obiectiv de grup. Climatul psiho-social reprezintă nivelul superior de integrare a factorilor externi şi interni, obiectvi şi subiectivi care au o semnificaţie pentru grup. De la apariţie şi până la disoluţia sa climatul psihosocial îşi dezvoltă anumite caracteristici.

Caracteristicile climatului psiho-social au fost considerate următoarele:

- climatul reprezintă rezultanta factorilor externi şi interni, obiectivi şi subiectvi, având prin urmare un *caracter sintetic*,
- climatul dobândeşte o anumită *stabilitate şi independenţă* în raport cu factorii care l-au generat, el se dezvoltă treptat şi nu se modifică cu uşurinţă,
- climatul are un *caracter generalizat* la nivelul grupului chiar dacă unii membri au alte poziţii.

Apariţia, dezvoltarea şi dezagregarea climatului psihosocial din clasa de elevi sunt determinate de următorii **factori:**

- **fizico-materiali**-de exemplu condiţiile de spaţiu, dotarea materială aşezarea băncilor, iluminarea, aerisirea,etc.
- **sociali**- relaţiile sociale, politice, culturale din şcoală, din societate, din clasa de elevi,
- **psiho-sociali** – caracteristicile psihice ale membrilor grupului care definesc personalitatea.

În clasa de elevi una dintre dimensiunile managementului educaţional este dimensiunea ergonomică (R.Iucu,2000). În economia generală a procesului educaţional considerat şi proces managerial condiţiile ergonomice : spaţiul numit clasă de elevi, dispunerea mobilierului şcolar, luminozitatea, aerisirea, amenajarea estetică, încep să-şi câştige treptat importanţa cuvenită, atât în sine cât şi în relaţiile cu celelalte dimensiuni manageriale ale clasei de elevi.

Dispunerea mobilierului în clasa de elevi a avut o anumită evoluţie istorică de la masa simplă la banca introdusă la noi în 1830, până la mobilierul modular de astăzi.

Întrebările actuale care pot fi ridicate în legătură cu dispunerea mobilierului în clasa de elevi sunt:

- Mobilierul şcolar eficient se realizează potrivit caracteristicilor psiho-somatice ale elevilor sau potrivit obiectivelor instructiv-educative ale activităţii?
- Dispunerea mobilierului şcolar este mai eficientă dacă este realizată frontal, în semicerc sau în cerc?

Răspunsurile la aceste întrebări nu pot fi radicale. Mobilierul şcolar eficient este cel care respectă condiţiile de ergonomie şcolară dar şi pe cele didactice şi educaţionale, în funcţie de modalităţile de lucru cu clasa: frontală, pe grupe, individuală, centralizată sau democratică. Una dintre noutăţile dispunerii mobilierului în clasa de elevi este **modularizarea** acestuia, aşezarea lui în aşa fel încât să poată fi compus şi descompus, organizat şi reorganizat în funcţie de obiectivele didactice, de sarcina de învăţare, de stilul profesorului.

O condiţie de igienă a muncii pe care dispunerea mobilierului şcolar trebuie s-o îndeplinească este *vizibilitatea,* care constă în adaptarea spaţiului şcolar al clasei la necesităţile somato-fiziologice şi de sănătate ale elevilor.

Pavoazarea sălii de clasă constituie o altă condiţie, care poate constitui baza culturii estetice a clasei de elevi. Formarea colectivului de elevi începe cu elementele exterioare, inclusiv de amenajare estetică a clasei de elevi. Componentele estetice de natură didactică (hărţi, tablouri ale scriitorilor, citate) dar şi de natură managerială (fotografii ale elevilor, simboluri, sloganuri) contribuie la conturarea identităţii clasei, la dezvoltarea unei culturi expresive şi apoi instrumentale prin intermediul unor pârghii de tip managerial.

Climatul psihosocial se realizează la două nivele :

1.*tranzitoriu*, care se referă la atmosfera de grup determinată de factorii aleatori ai grupului,

2.*de fond,* care se referă la factorii stabili ai grupului:

- *Dimensiunea socio-afectivă,*
- *Dimensiunea motivaţional-atitudinală,*
- *Dimensiunea cognitiv-axiologică,*
- *Dimensiunea instrumental-executivă,*
- *Dimensiunea proiectiv-participativă,*
- *Dimensiunea structurală.*

Dimensiunea socio-afectivă conţine factorii care se referă la următoarele aspecte de grup: a.relaţiile de simpatie, antipatie şi indiferenţă dintre membrii grupului,

b. existenţa subgrupurilor ca rezultat al scindării grupului pe plan afectiv, c.gradul de acceptare/inacceptare afectivă a liderului formal şi a unor lideri informali, d.gradul de integrare socio-afectivă. Aceste aspecte care caracterizează dimensiunea socio-afectivă a climatului psihosocial pot fi cunoscute prin intermediul metodelor sociometrice. Relaţiile afective în clasa de elevi se stabilesc la nivel orizontal între elevi, sau între profesori şi la nivel vertical, între profesori şi elevi depinzând de particularităţile de vârstă şi individuale ale acestora.

Comunicarea afectivă la nivelul clasei de elevi deşi neglijată în procesul educaţional constituie fundamentul constituirii celorlalte tipuri de relaţii: de muncă şi învăţare, formează liantul dezvoltării individuale şi de grup, al socializării şi al rezolvării conflictelor.

Dimensiunea socio-afectivă a clasei de elevi poate fi privită din două perspective în interacţiunea lor. Astfel însăşi activitatea de predare-învăţare-evaluare, activitatea educaţională în sine au o dimensiune socio-afectivă prin: -obiectivele afective proiectate pentru lecţie,- mesajul ectosemantic transmis elevilor,- metodele ludice şi creative folosite pentru însuşirea cunoştinţelor, pentru formarea priceperilor şi dezvoltarea competenţelor elevilor. Aceasta este prima perspectivă din care ar trebui privită dimensiunea socio-afectivă a colectivului de elevi. În practica educaţională însă această viziune este deficitară din cauze care nu sunt totdeauna argumentate şi convingătoare cum ar fi: lipsa de timp, dificultatea operaţionalizării obiectivelor afective, predominarea mesajului cognitiv asupra celui afectiv la lecţie. Ca urmare activitatea didactică şi educaţională devin activităţi standard, cristalizate, lipsite de viaţă şi de trăire.

A doua perspectivă din care putem privi dimensiunea socio-afectivă a colectivului de elevi este cea relaţională, concretizată la nivelul emoţiilor de grup, a sentimentelor colective, a intereselor şi aspiraţiilor comune. La nivelul grupului numit clasa de elevi se creează treptat o stare de contagiune emoţională, generată de emoţii pozitive şi negative, care se transmit cu uşurinţă la anumite discipline, la anumiţi profesori, în anumite situaţii educaţionale(lecţie, excursie, extemporal, teză, spectacol, concurs, etc.). Integrarea

profesorului ca participant în aceste activităţi şi trăirea în comun a acestor emoţii, empatizarea profesorilor cu elevii conduce la formarea unor sentimente pozitive, superioare, de natură socio-culturală, la dezvoltarea intereselor pentru anumite discipline, la descoperirea şi dezvoltarea aptitudinilor, capacităţilor şi competenţelor elevilor. Activitatea educaţională nu trebuie să fie doar pregătirea pentru viaţă ci viaţa însăşi.

Dimensiunea motivaţional –atitudinală include următoarele categorii de factori:

- atitudini interpersonale,
- atitudini faţă de activitatea desfăşurată,
- interesele comune,
- atitudinile de satisfacţie-insatisfacţie.

Dimensiunea motivaţional-atitudinală constituie motorul generator de energie şi susţinere a eforturilor educaţionale ale elevilor în procesul de învăţare. Atitudinile interpersonale ale elevilor pot fi de colaborare sau competiţie, de respect sau de lipsă de consideraţie, de încredere sau neîncredere, predominant pozitive sau conflictuale şi agresive. Motivaţia elevilor pentru activitatea didactico-educaţională poate fi intrinsecă, pozitivă, superioară, de dezvoltare a personalităţii dar şi extrinsecă, negativă, sau de indiferenţă, apatie, respingere a învăţării şi autorităţii. Sistemul educaţional românesc actual cunoaşte ambele tipuri motivaţional-atitudinale, dar şi o anumită alunecare spre indiferenţă şi apatie, spre motivaţia predominant extrinsecă.

Interesele comune ale elevilor se orientează către disciplinele care alcătuiec trunchiul comun de pregătire, dar mai ales spre cele care constituie filiera, profilul şi specializarea lor. Dar elevii pot avea interese comune şi pentru activităţi de socializare, distracţie, relaxare. Important este faptul ca între aceste categorii de interese să existe un echilibru, să nu apară disocieri sau chiar rupturi.

Atitudinile de satisfacţie-insatisfacţie depind de relaţia membrilor de grup cu şeful, cu tipul de sarcină, cu ceilalţi membri ai grupului, cu propria lor persoană. Gradul de integrare a tuturor acestor atitudini determină profilul dimensiunii motivaţional-atitudinale a climatului psiho-social.

Practica educaţională a scos la suprafaţă sau a dezvoltat anumite atitudini interpersonale noi, inexistente înainte de decembrie 1989:- descătuşarea impulsurilor primitive de a respinge nu numai autoritarismul ci orice fel de autoritate,- confuzia între libertate şi libertinaj,- agresivitatea,- nonconformismul de bravadă,- negativismul,- indiferenţa,- superficialitatea,- sexualizarea relaţiilor sociale, etc. Această gamă diversă de atitudini au fost pe de o parte importate, în mod necritic de la alte sisteme educaţionale iar pe de altă parte dezvoltate în mod deformat ca urmare a schimbărilor radicale produse în învăţământul românesc. Profesorii în statutul lor de manageri, profesori/diriginţi/consilieri, datorită maturităţii lor psihosociale, experienţei dar şi perfecţionării în noile domenii educaţionale de management, consiliere, au rolul de a identifica şi corecta aceste atitudini şi comportamente.

Dimensiunea cognitiv-axiologică se referă la elementele cognitive cum ar fi reprezentările sociale, ideile şi concepţiile comune, opiniile, convingerile, normele, simbolurile, valorile specifice grupului respectiv.

Evoluţia comună a clasei de elevi facilitează apariţia unor imagini, idei, reguli de conduită, convingeri comune fie că sunt pozitive fie că sunt negative. Din practica educaţională actuală putem selecta comportamente cum ar fi: absenteismul, copiatul, agresivitatea care nu sunt întâmplătoare ci corespund unor reprezenări comune de dispreţ faţă de elevul conştiincios confundat cu tocilarul, de admiraţie faţă de falsele valori ca agresivitatea confundată cu atitudinea curajoasă etc.

Aceste comportamente negative de grup dovedesc apariţia unor disfuncţii cognitiv-axiologice, semnalizează chiar anumite elemente ale crizei educaţionale. Dar ele nu epuizează dimensiunea cognitiv-valorică a managementului clasei de elevi.
Clasa de elevi în procesul de autoconstrucţie îşi elaborează anumite credinţe, reguli norme proprii. Acestea prin repetiţie, acceptare şi asumare de către membrii săi formează normativitatea clasei de elevi. E.Păun, 1999 arată că normele sunt ansambluri de reguli care reglează desfăşurarea activităţii. Acelaşi autor arată că normele în clasa de elevi pot fi :

a.**norme explicite** care au fost divizate la rândul lor în: norme constitutive activităţii (normativitatea didactică) şi norme instituţionale specifice instituţiei şcolare.

b.**norme implicite,** care reprezintă ansamblul de reguli, generate de viaţa în comun a grupului şi care se referă la : -interiorizarea normelor explicite, -importul de norme de la alte grupuri, -interacţiunile din viaţa grupului.

Profesorul are un rol bine determinat cu privire la dimensiunea cognitiv-valorică a managementului clasei de elevi, care constă în:

- cunoaşterea normelor explicite şi implicite particulare ale clasei de elevi,
- acceptarea sau neacceptarea lor,
- prezentarea normelor explicite elevilor pentru a-i ajuta să le interiorizeze,
- rezolvarea unor posibile conflicte normative,
- motivarea elevilor pentru viaţa de grup,
- cunoaşterea atitudinilor celorlalte grupuri asupra grupului respectiv.

Legislaţia din învăţământ, statutul personalului didactic, regulamentul de ordine interioară, regulamentul clasei de elevi toate acestea se referă la normele didactice şi instituţionale specifice învăţământului. Aceste documente sunt elaborate pornind de la o anumită filosofie asupra şcolii, vehiculează anumite valori, norme şi reguli care trebuie cunoscute atât de profesori cât şi de elevi pentru a putea realiza acel parteneriat atât de necesar reformei educaţionale.

Dimensiunea instrumental-executivă a clasei de elevi se referă la :

- relaţiile funcţionale dintr-un grup,
- coparticiparea la realizarea sarcinii,
- stilul de conducere,
- coordonarea externă a grupului,
- conflictele intra şi intergrupale.

Sarcina grupului primar numit clasă de elevi este învăţarea realizată într-un context mai larg educaţional Sarcina clasei de elevi depinde de :

- particularităţile individuale şi de grup ale membrilor clasei,
- profilul şi specializarea clasei,
- colectivul de profesori,
- relaţiile dintre elevi,
- relaţiile dintre profesori,
- relaţiile dintre profesori şi elevi,
- Etc.

Un factor integrator al particularităţilor individuale ale elevilor este considerată capacitatea de muncă a acestora.
După Florea Voiculescu -1997 **capacitatea de muncă** a elevilor reprezintă potenţialul energetic şi funcţional, fizic şi psihic, de care trebuie să dispună elevul pentru a desfăşura

la nivelul optim de intensitate, ritm şi eficienţă activitatea educaţională. Duoă acelaşi autor-Cf.R.Iucu,2000 capacitatea de muncă a elevilor este alcătuită din următoarele componente:

- ✓ *Capacitatea de muncă nominală* care reprezintă totalitatea resurselor energetice şi funcţionale ale elevilor care alcătuiesc *potenţialul maxim* fizic şi intelectual,
- ✓ *Capacitatea funcţională de muncă* care reprezintă energia fizică şi psihică solicitată şi *utilizată efectiv* în activitatea şcolară,
- ✓ *Capacitatea de muncă disponibilă* care reprezintă diferenţa dintre primele două, rezerva de energie psihică şi fizică investită în activitatea şcolară,
- ✓ *Capacitatea de muncă auxiliară* ce reprezintă potenţialul energetic secundar, necesar pentru desfăşurarea cu succes a sarcinilor extraşcolare.

Rolul managerial al profesorului cu privire la capacitatea de muncă a elevilor constă în:

-cunoaşterea acesteia prin observaţie sistematică, prin rezolvarea temelor pentru acasă, prin probe de efort şi rezistenţă, prin chestionare şi teste,

-dezvoltarea capacităţii de muncă a elevilor prin intermediul metodelor activ-participative, prin metoda lucrului în clasă, prin studiu individual, prin studiu în grup.

Dar capacitatea de muncă la elevi se referă la principala activitate a acestora învăţarea. Managementul clasei de elevi are în centrul preocupărilor sale mai multe tipuri de învăţare:

1. *învăţarea didactică propriu-zisă,* asimilarea cunoştinţelor, formarea abilităţilor, dezvoltarea capacităţilor şi competenţelor,
2. *învăţarea socio-relaţională*, pe bază de model, formarea atitudinilor faţă de sine, faţă de alţii, faţă de activitate, dezvoltarea comportamentelor sociale,
3. *învăţarea normativă,* a regulilor şi normelor morale, şcolare, de grup.

Pentru dobândirea eficienţei în procesul managerial a tuturor acestor tipuri de învăţare profesorii în rolul lor de manageri trebuie să cunoască-cf.R.Iucu,2000:

- stadiul dezvoltării bio-psiho-sociale a elevilor (vezi Piaget, Kohlberg, Erickson),
- experienţa cognitivă a elevilor (Gagne)
- componenta motivaţională a elevilor (Ausubel)

Raportându-se la aceste nivele iniţiale ale procesului managerial profesorii-manageri trebuie să-şi elaboreze strategii educaţionale de dezvoltare cognitivă, afectiv-motivaţională, volitiv-comportamentală a elevilor .

În termeni specifici managementului, Florea Voiculescu prezintă următoarea structură a capacităţii de învăţare a elevilor:

1. **Resurse intelectuale** care se referă la:
   a. informaţia stocată în memoria de lungă durată,
   b. algoritmi de operare cu informaţiile,
   c. strategii de gândire.
2. **Resurse reglatorii** care constau în:
   a.trebuinţe de diferite niveluri,
   b.motive de diferite intensităţi şi forme,
   c.interese ,
   d.însuşiri ale voinţei
3. **Resurse comportamental-instrumentale** ca:
   a.deprinderi,
   b.comportamente,
   c.conduite

Pornind de la cunoaşterea structurii capacităţii de învăţare a elevilor săi profesorul din punct de vedere managerial trebuie să:

- orienteze resursele intelectuale ale elevilor spre ideile ancoră, capabile să fie organizate în sisteme informaţionale complexe,
- dezvolte acele strategii de gândire complexe bazate atât pe gândirea convergentă cât şi pe cea divergent-euristică, atât pe cea cristalizată cât şi pe cea fluidă,
- antreneze nivelele superioare ale trebuinţelor de natură socio-culturală,
- stimuleze motivaţia intrinsecă pozitivă, creativă,
- dezvolte structurile volitive, neglijate de pedagogia clasică, bazate pe adevăr, convingere, iniţiativă, performanţă,
- formeze deprinderi, priceperi, capacităţi, competenţe potrivit cerinţelor practice-aplicative ale pedagogiei moderne,
- dezvolte conduite moral-superioare în unitate cu conştiinţa morală.

Coparticiparea la realizarea sarcinii se produce între elevi şi între elevi şi profesori Treptat se conturează două tipuri de culturi:

1. cultura profesorilor,
2. cultura elevilor

Această tendinţă preexistă constituirii grupului ca atare, deoarece fiecare categorie socială are caracteristicile ei. Cultura profesorilor se edifică pe valorile educaţiei, ale şcolii şi ale modelării personalităţii elevilor. Cultura elevilor nu are totdeauna tendinţa de a se supune culturii active, de modelare a personalităţii elevilor de către profesori. Ca urmare nu de puţine ori cultura profesorilor intră în contradicţie cu cea a elevilor.
Dimensiunea intrumental-executivă este în strânsă legătură cu dimensiunea operaţională care se concentrează pe punerea în practică a dimensiunii normative a clasei de elevi. Contradicţiile şi conflictele dintre cele două tipuri de culturi pot fi rezolvate prin modalităţi diferite de intervenţie-Kessel,1995:

1. **strategia de dominare** vizează în mod special pedeapsa. Dar de cele mai multe ori dominarea elevilor de către profesori prin constrângere, prin metode punitive şi agresive nu dă rezultate benefice. Pedeapsa poate fi aplicată doar în anumite condiţii: imediat după săvârşirea greşelii, dacă relaţia anterioară dintre profesor şi elev este caldă şi apropiată, dacă pedeapsa este echilibrată faţă de fapta comisă. Pedagogia clasică, de tip magister dixit a fost o pedagogie de dominare a elevului de către profesor. Această dominare se realiza prin statutul profesorului, prin centrarea activităţii didactice pe profesor, pe relaţia autoritaristă profesor-elev. Pedagogia modernă, înlocuieşte dominarea elevului de către profesor cu parteneriatul, metodele autoritariste cu cele activ-participative, pedeapsa cu motivarea şi stimularea elevilor.
2. **negocierea este o formă de întâlnire dintre cele două părţi, dintre elevi şi profesori şi este de cele mai multe ori eficientă.** Negocierea poate fi explicită, deschisă dar şi implicită, ascunsă. Dacă prima formă de negociere este benefică şi eficientă cea de a doua se apropie de manipulare, fiind negativă, nonpedagogică. Dar negocierea eficientă se poate învăţa prin cursuri de perfecţionare, în domeniul consilierii, al managementului conflictului şi crizei. Negocierea este o strategie tranzacţională de rezolvare a conflictelor interpersonale, care presupune anumite atitudini de receptivitate, ascultare activă, foloseste metode diferite dintre care cea mai eficientă este cea de tip victorie-victorie, se poate desfăşura între două sau mai multe persoane. Profesorul-manager trebuie să înveţe să fie un bun negociator,

pentru a putea rezolva nenumăratele conflicte şi chiar crize care apar în spaţiul educaţional.

3. **fraternizarea** profesorilor cu elevii scoate în evidenţă o anumită neputinţă a primilor, ca urmare profesorul se aliază cu elevii generând un univers interacţional inadecvat. De multe ori elevii doresc să vadă în profesor un frate mai mare sau chiar un al doilea părinte. Aceste perspective nu sunt cele mai fericite, dacă profesorul renunţă conştient sau nu la statutul său legitim, la autoritatea sa profesională, comportându-se ca egalul elevilor. Profesorul nu este egal cu elevii din punct de vedere al vârstei, al pregătirii profesionale, al experienţei de viaţă, dar el poate folosi în mod adecvat strategia empatică a comportamentului "ca şi cum, întâlnit în psihoterapie. Acel frâu managerial, definitoriu pentru management nu trebuie scăpat din mână deoarece "caii o vor lua pe mirişte". Noile roluri ale profesorului recomandate de pedagogia modernă, cele de moderator, ghid al cunoaşterii, consilier sunt mai adecvate pentru relaţia profesor-elev de tip democratic dar şi eficient.
4. **strategia bazată pe ritual şi rutină** când profesorul îşi bazează intervenţia pe standardizare şi uniformizare. Aceste două componente ale activităţii manageriale asigură ordinea, disciplina, chiar eficienţa dar introduc elemente de suprasaturaţie care blochează receptarea informaţiilor, prelucrarea şi redarea într-o modalitate personală a acestora. Din punct de vedere educaţional rutina şi ritualul pot fi utile pentru elevii cu tulburări de comportament, care au nevoie de mai multă stabilitate în activitatea lor. Elevii cu rezultate bune şi foarte bune, cu interese deosebite, cu peformanţe au nevoie de activităţi multiple şi diverse, de metode diferite de lucru, stimulative şi creative.
5. **terapia ocupaţională** când elevii sunt stimulaţi de rolul organizator al activităţii atractive şi interesante. Pedagogia modernă pune un accent deosebit pe activităţile educaţionale atractive, interesante, bazate pe descoperirea cunoştinţelor, pe conversaţia euristică cu elevii, pe jocul de rol, pe dezbatere, lucrul pe grupe, brainstorming, metode care să modeleze întreaga personalitate a elevilor.
6. **strategia de susţinere morală** cand profesorul **încearcă să îmbine reuşita socială cu reuşita şcolară.** Cele două tipuri de reuşită nu sunt totdeauna în relaţie de echilibru. De multe ori elevi foarte buni la învăţătură nu sunt la fel de performanţi pe plan social, întâmpinând dificultăţi de relaţionare cu ceilalţi şi invers elevii slabi la şcoală, cu rezultate submediocre au un număr mare de relaţii sociale, sunt preferaţi de colegi pe plan social sau în activităţile extraşcolare. Meritul profesorului-manager, diriginte, consilier este de a identifica aceste situaţii, de a realiza o analiză sistemică a lor, descoperind cauze, manifestări şi soluţii individualizate pentru realizarea echilibrului între cele două tipuri de reuşită.

Dimensiunea proiectiv-anticipativă se referă la perspectiva grupului, la anticiparea rezultatelor activităţii, la stările de incertitudine sau nelinişte în legătură cu viitorul grupului, la unitatea de voinţă a unui grup în raport cu obiectivele urmărite.

Dimensiunea proiectiv-anticipativă se poate concretiza în clasa de elevi prin încrederea elevilor în filiera, profilul, specializarea aleasă de elevi şi în viitorul oferit de acestea. Din punct de vedere comportamental anumite clase oferă modele predominant pozitive iar altele predominant negative. În cazul în care conflictele intragrupale sunt dominante grupul este în pericol de a se dizolva. Anticiparea unor posibile probleme şi conflicte, rezolvarea

lor în timp util înainte de a deveni insolubile este condiţia unei dimensiuni proiectiv-anticipative mature şi superioare a grupului, inclusiv a clasei de elevi.

În actuala etapă a reformei educaţionale din România dimensiunea proiectiv-anticipativă a clasei de elevi este deficitară din cauza lipsei de corelare eficientă dintre şcoală, piaţa muncii, familie şi comunitatea socio-economică în general. Cercetarea ştiinţifică subfinanţată nu poate pune la dispoziţia şcolii, a pieţii muncii şi a familiei datele necesare în aşa fel încât şcoala să pregătească elevi din punct de vedere cantitativ şi calitativ, ca profil şi profesiune de care piaţa muncii şi comunitatea socio-economică locală să aibă nevoie. Ca urmare viitorul elevilor este incert, marcat de criza locurilor de muncă de la noi, de salariile mici, ceea ce îi determină să se orienteze spre pieţele de muncă din exterior.

Dimensiunea structurală a grupului se referă la structura şi compoziţia umană a grupului, la vârsta medie a grupului, la omogenitatea pregătirii generale, la dispersia notelor, la proporţia între bărbaţi şi femei, la mediile sociale de provenienţă. Pentru clasa de elevi predominarea fetelor sau a băieţilor, a mediului urban sau rural, clasa de copii, de puberi sau adolescenţi , clasa de elevi slabi, buni sau foarte buni generează profile diferite în totalitatea lor.

V.3.Moralul grupului reprezintă nivelul sintetic de încredere în grup, nivel care reflectă toate celelalte dimensiuni ale grupului atât cele tranzitorii cât mai ales cele de fond.
Moralul grupului poate fi ridicat atunci când percepţiile membrilor săi asupra posibilităţilor grupului de a le oferi satisfacţie şi performanţă sunt pozitive sau scăzut în situaţiile conflictuale prelungite, într-un climat de tensiune inter-relaţională, când viitorul grupului se prefigurează sumbru sau incert.

Intervenţia profesorului-manager asupra moralului de grup se poate realiza la nivelul tuturor dimensiunilor grupului: obiective şi subiective în interacţiunea lor

- dimensiunea instrumentală, de oferire a unor noi sarcini de lucru stimulative care să ducă la dezvoltarea aptitudinilor elevilor, la formarea de noi competenţe
- dimensiunea socio-afectivă, de creştere a gradului de comunicare cu sine şi cu alţii, care să conducă la starea colectivă de bine în grup, la satisfacţia elevilor şi profesorilor de a fi împreună
- dimensiunea motivaţională, care să conducă la creşterea nivelului de aspiraţie, la predominarea motivaţiei intrinseci asupra celei extrinseci.

Moralul clasei de elevi se caracterizează în prezent prin fenomene de apatie, dezorientare, dezinteres din cauza crizei de sistem în care se află învăţământul românesc dar şi crizei societăţii româneşti în ansamblul ei. Aceasta nu înseamnă că nu există elevi cu rezultate foarte bune sau excepţionale, că nu există profesori cu vocaţie didactică şi managerială. Problema esenţială este- aşa cum am spus- una de sistem, de coerenţă, comunicare, interacţiune şi viziune strategică asupra sistemului educaţional.
Dar moralul grupului reprezintă şi capacitatea de mobilizare a resurselor psiho-fizice ale unui grup în contextul unor situaţii problematice. Factorii latenţi ai moralului devin activi o dată cu declanşarea situaţiei problematice, conducând la rezolvarea acesteia.

V.4. Coeziunea grupală se referă la gradul de unitate şi integrare a membrilor colectivului, la rezitenţa acestuia la destructurări, la sentimentele de apartenenţă la grup, la satisfacerea nevoilor membrilor grupului de către grup. Cei mai importanţi factori de menţinere a coeziunii de grup sânt consideraţi:

- **motivarea elevilor prin cooperare sau competiţie,**
- **valorizarea problemelor de ordin afectiv,**
- **atitudinea deschisă a profesorilor faţă de elevi.**

Motivarea elevilor reprezintă unul dintre elementele principale ale managementului clasei de elevi, potrivit celor mai actuale teorii manageriale democratice, motivante, participative. Pentru a descoperi cele mai eficiente modalităţi de motivare a elevilor trecem în revistă câteva dintre cele mai cunoscute teorii motivaţionale:

1. **Teoria X şi teoria Y** a fost elaborată de Douglas Mc.Gregor, în lucrarea "Latura umană a întreprinderii", în 1960. Această teorie identifică două seturi de ipoteze despre oameni şi munca lor:

   a.Teoria X arată că:
   - Omului îi displace munca şi dacă poate o evită,
   - Omul trebuie forţat sau mituit pentru a depune efortul necesar,
   - Omul preferă să fie direcţionat în loc să accepte răspunderile,
   - Omul este motivat în special de bani şi de neliniştea faţă de siguranţa sa,
   - Cei mai mulţi oameni dispun de creativitate limitată în afară de cazurile în care vor să evite regulile impuse de şefii lor.

   b.Teoria Y susţine că:
   - Munca este o activitate firească şi necesară pentru dezvoltarea spirituală a omului,
   - Omul doreşte o activitate interesantă şi dacă are condiţii prielnice va munci cu plăcere,
   - Oamenii în context adecvat caută şi preferă răspunderile,
   - Omul este motivat de dorinţa de a-şi realiza potenţialul şi disciplina autoimpusă este adesea mai severă şi mai eficientă,
   - Creativitatea şi ingeniozitatea oamenilor sunt larg distribuite şi prea puţin valorificate.

Dintre cele două teorii Teoria Y este în mod evident superioară, putând fi adaptată cu mult succes în procesul educaţional. Activitatea principală şi definitorie a elevului este învăţarea. Aceasta este o condiţie sine gua non a dezvoltării fizice, psihice şi spirituale a elevilor. Didactica modernă a experimentat şi dovedit eficienţa condiţiilor de activizare a elevilor, a metodelor activ-participative, a îmbinării unor sarcini de lucru diferite şi interesante. Educaţia nouă, activă, pe măsura elevului, potrivit cercetărilor lui J.Dewey, Ed.Claparede, A.Ferriere, etc. reprezintă orientările şi şcolile didactice care demonstrează superioritatea activismului, a motivaţiei intrinseci, a intereselor în învăţare, în dezvoltarea personalităţii. Managerul şcolar, profesorul sau profesorul-diriginte pot motiva elevii prin intermediul activităţii diverse şi interesante, solicitându-le capacitatea de a căuta informaţii noi, de a le selecta, de a realiza sarcini de lucru creative.

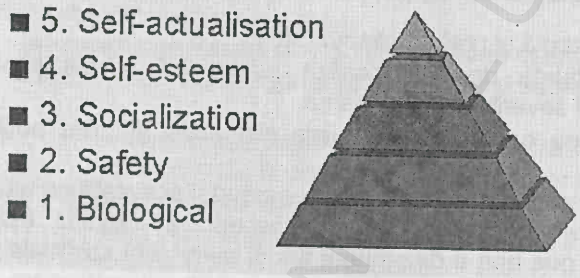
Pornind de la premizele celor două teorii X şi Y Gelenier,O.,(Cf.Burduş, E., Căprărescu, Gh., 1999) a elaborat o nouă teorie Z, care îmbină avantajele lor: condiţionarea behavioristă, de tip skinerian, care motivează din exterior comportamentul organizaţional specifică teoriei X şi motivaţia intrinsecă, specifică teoriei Y. Teoria Z este mai adecată sistemului educaţional decât celelalte două teorii deoarece elevii învaţă la început pe baza motivaţiei extrinseci, de constrângere, teamă, mobilizaţi de părinţi, profesori, pentru notă şi apreciere iar treptat se dezvoltă motivaţia intrinsecă, pentru cunoaştere, formarea personalităţii, profesionalizare.

Ouchi(1981) elaborează şi el o Teorie Z prin combinarea sistemelor manageriale american şi japonez, adică a pragmatismului şi a responsabilităţii individuale americane şi a paternalismului şi a deciziei colective japoneze. Si această teorie Z poate fi aplicată cu succes în sistemul educaţional românesc prin creşterea grijii statului pentru instituţiile de învăţământ, prin creşterea responsabilităţii individuale a elevilor şi profesorilor pentru rezultatele învăţării, prin creşterea gradului de participare a acestora la deciziile colective.

2. O altă teorie motivaţională, poate cea mai citată în literatura de specialitate este cea cunoscută sub denumirea de **Piramida lui Maslow**. A.Maslow(1968), în urma cercetărilor sale, studiind mari personalităţi cum ar fi A.Lincoln, Th.Jefferson identifică mai multe nivele ale trebuinţelor:

- ✓ Nivelul 1 care se referă la *trebuinţele fiziologice* ca de exemplu aer, hrană, apă, somn, etc.
- ✓ Nivelul 2 care indică *trebuinţele de securitate* sau siguranţă fizică sau psihică, de casă, linişte, relaxare, apărare,
- ✓ Nivelul 3 care pune în evidenţă *trebuinţele de apartenenţă şi afiliere la grup:* de familie, prieteni, dragoste, societate,
- ✓ Nivelul 4 care se referă la *trebuinţele de apreciere şi stimă* atât faţă de sine cât şi faţă de ceilalţi, nevoia de independenţă şi libertate,
- ✓ Nivelul 5 care se mai numeşte *de autorealizare a personalităţii:* profesională, cognitivă, estetică, religioasă etc

Această clasificare a trebuinţelor poate fi redată sub forma unei piramide la baza căreia se află nivelul 1 şi în vârful căreia se află nivelul 5(vezi figura de mai jos).



Piramida lui Maslow

Piramida lui Maslow funcţionează după anumite reguli:

- Nivelele de la bază sunt cele mai puternice, ele având rol de determinare asupra nivelelor superioare, care la rândul lor le influenţează pe cele inferioare,
- Nivelele 1, 2, 3 sunt comune omului şi animaleleor dar nu şi identice,
- Nivelele 4 şi 5 sunt specific umane, superioare, de natură socio-culturale,
- Piramida lui Maslow este activată progresiv, pe măsură ce sunt satisfăcute nivelele inferioare intră în acţiune nivelele superioare,
- Nivelele superioare pot bloca pentru moment nivelele inferioare intrând în acţiune şi influenţându-le.

Adaptând Piramida lui Maslow la procesul educaţional şi de învăţare putem face următoarele observaţii:

- ❖ Procesul de învăţare nu poate avea loc fără respectarea unor condiţii elementare de hrană, aer, somn, apă. Pentru creşterea eficienţei învăţării profesorul –manager trebuie să informeze elevii cu privire la

aceste condiţii, să dezbată la orele de dirigenţie problematica alimentaţiei adecvate pentru elevi, a igienii muncii, a condiţiilor ergonomice ale învăţării.

- Trebuinţele de securitate, de asigurare a liniştii fizice şi a climatului psihic de relaxare sunt de asemenea determinante pentru învăţarea eficientă. Rolul profesorului-diriginte este de a asigura climatul şcolar cel mai favorizant pentru dezvoltarea elevilor. Climatul psihosocial poate stimula sau inhiba învăţarea în funcţie de coloratura sa pozitivă sau negativă, de dominare sau colaborare. Atât la nivelul clasei de elevi, cât şi al şcolii reglementarea activităţii prin reguli şi regulamente are rolul de a satisface trebuinţele de securitate ale partenerilor educaţionali(vezi Ziglar, Z., 1999).
- Mediul familial, grupul de prieteni, de învăţare constituie contextul social- uman mai larg, care în funcţie de caracteristicile sale favorizează sau nu procesul de învăţare. Echilibrul, organizarea, colaborarea reprezintă condiţii stimulative ale procesului educaţional. Perturbarea acestor condiţii explică cele mai multe dintre disfuncţiile învăţării în actualitate. Rolul profersorului-manager este de a cunoaşte mediile de dezvoltare ale elevilor săi şi de a interveni benefic, în funcţie de problemele apărute şi de necesităţile manifestate ale elevilor.
- Atât elevii cât şi profesorii au nevoie să fie apreciaţi pentru activitatea lor dar să şi aprecieze activitatea celorlalţi. Ca urmare satisfacerea acestor necesităţi este vitală şi pentru desfăşurarea activităţii educaţionale. Experimentele au dovedit că cea mai eficientă funcţie a evaluării/aprecierii nu este cea de control ci cea stimulativă, de asigurare a încrederii în posibilitatea progresului în învăţare. Programele de recunoaştere a meritelor, de recompensare şi promovare organizate de clasa de elevi, şcoală, inspectoratul şcolar conduc la creşterea statutului de profesor sau elev în societatea românească.
- Nivelul 5 de autorealizare a personalităţii este cel mai semnificativ pentru procesul educaţional. Nevoile cognitive, de cunoaştere a realităţii, de autocunoaştere, nevoile estetice de trăire şi creaţie a frumosului, nevoile religioase de a trece cu gândirea şi imaginaţia dincolo de realitatea imediată sunt specific umane, de natură socio-culturală care definesc însăşi umanitatea din om. Ele sunt satisfăcute în mod implicit de studiul disciplinelor de învăţământ însă profesorii prin viziunea lor managerială au misiunea de a organiza activităţi formale, nonformale, chiar informale incitante, care să le dezvolte interesele şi aspiraţiile elevilor.

3.Teoria celor doi factori-Frederick Herzberg

În general se consideră că **prezenţa** unor obiecte, persoane, stări sufleteşti produce **satisfacţie**, iar **absenţa** lor produce **insatisfacţie**. Dar este posibilă şi reacţia inversă potrivit căreia *prezenţa* unor obiecte, persoane, stări sufleteşti să producă *insatisfacţie* iar

absenţa lor *satisfacţie.* Aceasta este o concepţie unifactorială care aşează pe acelaşi continuum gradat satisfacţia şi insatisfacţia.

Herzberg(1959,1972) elaborează o teorie bifactorială, a factorilor de satisfacţie şi a factorilor de insatisfacţie, în procesul de realizare a sarcinii .

Factorii de satisfacţie sunt cei a căror prezenţă şi forţă de motivare crescândă generează satisfacţia:

- munca în sine,
- rezultatele obţinute,
- recunoaşterea meritată a realizărilor,
- deţinerea de reponsabilităţi,
- creşterea, dezvoltarea personală.

Factorii de insatisfacţie sunt cei a căror prezenţă sau absenţă produce mai ales insatisfacţie:

- salariul,
- relaţiile personale la locul de muncă,
- condiţiile de muncă şi siguranţa muncii,
- modalităţile de supervizare şi control,
- politica generală a organizaţiei.

Managerul clasei de elevi poate motiva elevii în mod eficient asigurând condiţiile igienice, de întreţinere a efortului de învăţare, creând un mediu educaţional favorabil, relaţii de colaborare între profesori şi elevi, între elevi –deci înlăturând factorii de insatisfacţie şi apoi poate solicita creşterea gradului de efort în învăţare la elevi, stimulând învăţarea propriu-zisă, apreciind rezultatele şi progresele obţinute de elevi, organizând activităţi diverse şi interesante.

Cunoscând această teorie profesorul-diriginte trebuie să elaboreze strategia dezvoltării motivaţiei intrinseci ale elevilor şi să reducă la maxim motivaţia extrinsecă. Modalităţile prin care se dezvoltă motivaţia intrinsecă se referă la folosirea metodologiei didactice activ-participative (conversaţia, dezbaterea, simularea, brainstorming-ul, sinectica, lucrul pe grupe, etc.), pentru a cunoaşte particularităţile individuale ale elevilor şi a le dezvolta interesele, capacităţile, competenţele, performanţele

4.Teoria expectanţei-V.Vroom

Fiecare dintre teoriile anterioare despre motivaţie încearcă să generalizeze problematica motivaţiei :

a.concepţia celor două teorii X şi Y avansează două ipoteze pe care autorul său le consideră general –valabile pentru toţi oamenii,

b.piramida lui Maslow identifică 5 nivele ale motivaţiei pornind de la cele elementare până la cele superioare aplicabile- consideră Maslow- atât animalelor cât şi oamenilor,

c.teoria celor doi factori generalizează factorii de satisfacţie şi factorii de insatisfacţie ai motivaţiei umane.

Limitele tuturor acestor teorii constau în lipsa de personalizare şi individualizare a problematicii motivaţionale în funcţie de seturile de valori, atitudini, modele proprii de comportament ale persoanei cu o anumită experienţă de viaţă, cu o anumită personalitate.

Teoria expectanţei elaborată de Victor Vroom(1973) încearcă să compenseze aceste limite pornind de la următoarele premize (Cf.S.Iosifescu.2000):

- comportamentul uman nu este determinat de realitate ci de modul în care această realitate este **percepută** de fiecare individ în parte,
- raportarea la realitate este influenţată de preferinţele persoanei, de **valoarea** pe care aceasta o atribuie unui element sau altul din realitatea percepută,
- fiecare persoană are **aşteptări** în legătură cu posibilitatea ca anumite acţiuni să ducă la anumite rezultate,
- acţiunile sunt **intrumente** care trebuie să ducă în principiu la rezultatele pe care persoana le doreşte şi le percepe ca recompensatorii.

Conceptele fundamentale ale acestei teorii sunt:

1. **expectanţa** sau aşteptarea ca o anumită acţiune să ducă la anumite rezultate,
2. **valenţa** sau valoarea pe care o persoană o atribuie rezultatelor acţiunii respective .

Prin urmare în concepţia lui Vroom motivaţia reprezintă expectanţa ca o anumită acţiune să instrumentalizeze un rezultat cu valenţă mare, potrivit formulei:

M=f(VxE) unde

M este motivaţia, V valenţa, E expectanţa, prin urmare motivaţia reprezintă funcţia personală a produsului dintre valenţa şi expectanţa asociate rezultatelor acţiunii noastre.

Aplicată în procesul educaţional, profesorul –manager este eficient în motivarea elevilor cunoscând aşteptările şi valorile acestora pentru a veni în întâmpinarea lor, pentru a le dirija, coordona, consilia acţiunile , pentru a armoniza acţiunile elevilor cu cele ale profesorilor. Reforma învăţământului românesc, centrată pe elev, caracterizată prin personalizarea şi individualizarea procesului de învăţare poate fi perfecţionată prin accentuarea componentei motivaţionale a ei. Cunoaşterea factorilor motivaţionali ai elevilor de către profesorii lor este o primă condiţie pentru modelarea acestora cu scopul creşterii eficienţei învăţării, al obţinerii performanţelor şi satisfacţiei.

În acest sens alţi autori (Porter, Lawler)au introdus şi alţi factori motivaţionali cum ar fi

- efortul depus,
- recompensa,
- performanţa,
- satisfacţia,

care explică situaţiile extrem de diverse ale relaţiei motivaţie-activitate.

Teoria performanţelor aşteptate subliniază ideea că motivaţia unui individ, de a exercita un efort la un anumit nivel de performanţă este dată de perceperea asociaţiei dintre acţiuni şi realizări, a relaţiei dintre factorii individuali şi cei organizaţionali. Cu cât şcoala sau clasa de elevi este percepută de aceştia ca fiind capabilă să le satisfacă nevoile, cu atât motivaţia elevilor va creşte. Ca urmare rolul profesorului-diriginte sau al managerului educaţional constă în creşterea prestigiului clasei de elevi , a şcolii, în armonizarea intereselor individuale şi de grup în aşa fel încât motivaţia elevilor să conducă spre performanţe.

5.Teoria achiziţiei succeselor (D.C.Clleland, 1951, 1977) interpretează comportamentul motivat pe baza nivelului de aspiraţie, a nevoii de succese anterioare. Această teorie susţine efortul profesorului-diriginte de a orienta elevii spre obţinerea de succese, care contribuie la creşterea nivelului lor de aspiraţii şi la obţinerea de noi succese. Succesele

nu au doar o valoare în sine ci funcţionează şi ca motor de punere în funcţiune a unor noi succese. Trăirea stării de succes mobilizează elevii pentru efortul pe care îl solicită noi succese.

6.Teoria celor trei nevoi individuale: existenţiale, relaţionale, de dezvoltare (E.R.D.) elaborat de Clayton Alderfer arată că ne dorim cu atât mai mult cu cât sunt împlinite mai puţine nevoi. Această teorie poate fi privită din punct de vedere cantitativ, al numărului de nevoi activate dar şi din punct de vedere calitativ al gradului de satisfacere a lor. Eficient este –considerăm noi-managerul, profesorul-diriginte care reuşeşte să satisfacă un număr cât mai mare de nevoi ale elevilor săi, psihosociale, de grup, de dezvoltare a personalităţii, într-un grad cât mai mare asigurând echilibrul necesar între acestea.

7. Leon Festinger elaborează în 1957 **Teoria disonanţei cognitive,** care explică motivaţia cognitivă pe baza nevoii de coerenţă psihică a omului. Atunci când apar nepotriviri, conflicte, disonanţe între cunoştinţe, reprezentări, idei ale aceleiaşi persoane acestea generează o stare de tensiune, de disconfort psihic, care conduce la acţiune cu scopul reducerii disonanţei cognitive şi a refacerii echilibrului necesar supravieţuirii. Moscovici S.,1998 arată că aşa cum este motivantă foamea este şi disonanţa cognitivă, dând naştere unei activităţi orientate spre reducerea sau eliminarea disonanţei. În clasa de elevi, în procesul educaţional profesorul-manager poate folosi in mod intenţionat metoda problematizării, care generează un conflict de idei, cu scopul apariţiei disonanţei cognitive, motivatoare.

8. D.Ausubel şi F.Robinson în 1981 identifică trei categorii de motive:

- impulsul cognitiv sau tendinţa de a cunoaşte, de a înţelege
- trebuinţa afirmării puternice a eului, nevoia de prestigiu
- trebuinţa de afiliere la grupul social.

Dacă trebuinţa de afiliere la grup este activă, având un rol crescut la vârstele şcolare mai mici, celelalte tipuri de motive devin predominante la vârstele şcolare mari. Profesorul-manager cunoscând aceste trebuinţe îşi organizează activitatea didactică şi educaţională în aşa fel încât să le satisfacă în mod adecvat, stimulând trebuinţele cognitive, specifice procesului de învăţare, trebuinţele afirmării eului la un nivel optim evitând supramotivaţia dar şi submotivaţia, dezvoltând trebuinţele de socializare prin afilierea şi integrarea elevilor la grup.

9.Dinamica motivaţională în concepţia lui Deci, L.E.,(1991), situează motvaţia pe un continuum motivaţional, de la cea extrinsecă până la cea intrinsecă. În acest sens motivaţia parcurge după Deci, mai multe etape:

- reglarea externă, prin pedeapsă şi/sau recompensă
- interiorizarea , când elevul se poate simţi vinovat dacă nu învaţă, sau vrea să arate celorlalţi că este capabil de performanţe
- identificarea, care conduce la învăţare datorită consecinţelor ei(elevul învaţă de exemplu pentru a reuşi la facultate)
- integrarea, care reprezinţă motivaţia propriu-zis intrinsecă.

Este de asemenea important ca profesorul-manager să cunoască atât aceste etape ale dinamicii motivaţionale cât şi particularităţile elevilor săi pentru a le putea ajusta unele la altele, pentru a putea dezvolta motivaţia intrinsecă, cu adevărat eficientă.

10. A. Bandura (1993) elaborează conceptul de autoeficienţă, bazat pe credinţele noastre asupra propriilor competenţe. Aceste credinţe depind de: - performanţele anterioare, -comparaţia cu ceilalţi, - influenţa celorlalţi asupra propriei persoane. Din perspectiva acestei teorii profesorul-manager poate stimula elevii să obţină performanţe,

să se compare cu ceilalţi dar şi să-şi dezvolte o concepţie optimistă asupra propriei personalităţi, o constelaţie de credinţe pozitive, de eficienţă şi reuşită (Crede şi vei reuşi!).

11. Modelul socio-cultural al motivaţiei în context şcolar, elaborat de Rolland Viau în 1997 priveşte motivaţia ca un fenomen dinamic, subliniază importanţa percepţiilor elevului asupra lui însuşi şi asupra mediului şi perseverarea în atingerea unui scop. Aceleaşi componente ale percepţiei, reprezentării, credinţei, asupra propriei persoane şi asupra celorlalţi, asupra activităţii de învăţare dar şi componenta volitivă în stabilirea şi atingerea scopurilor sunt considerate elementele motivaţionale determinante în obţinerea reuşitei şi succesului educaţional.

MORALUL GRUPULUI-reprezintă capacitatea de mobilizare a resurselor psiho-fizice ale unui grup în contextul unor situaţii problematice. Factorii latenţi ai moralului devin activi o dată cu declanşarea situaţiei problematice, conducând la rezolvarea acesteia.

COEZIUNEA GRUPULUI este ansamblul forţelor care menţin împreună un grup, coeziunea grupală este un factor sintetic al integrităţii grupului. Coeziunea grupului este dată de:

- sentimentul de a fi împreună, de a coopera
- nevoia de a avea obiective comune
- posibilitatea constatării unui progres
- existenţa unor sarcini specifice pentru fiecare membru.

Coeziunea grupală se manifestă prin conformism şi devianţă. Conformismul reprezintă modalitatea de exprimare a aderării, a asimilării şi exercitării riguroase a rolurilor în grup. Devianţa reprezintă tendinţa de a se abate de la măsurile şi modelele acceptate de grup. Atât conformismul cât şi devianţa au rolul lor bine determinat în realizarea coeziunii grupului. Conformismul asigură coeziunea în grup în perioadele de evoluţie ale acestuia, iar devianţa are un rol în etapele de transformare şi dezvoltare a grupului.

BIBLIOGRAFIE

1. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
2. Păun E.,(1999), Şcoala-abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi
3. Piaget, J., Inhelder, B.,(1967), Psihologia copilului, EDP, Bucureşti
4. Erickson, E., H.,(1968), Identity Youth and Crisis, Northon, New York
5. Herzberg,F.,(1971), Le travail et la nature de l' homme, Entreprise Moderne d'Edition, Paris
6. Mc Gregor, D.(1969), La dimension humain de l'entreprise, Gauthier Villars, Paris
7. Bandura, A.,(2003), Auto-efficacite. Le sentiment de l 'efficacite personnelle, De Boeck, Paris
8. Maslow, A.,(1970), Motivation and Personality, Harper & Row, New York
9. Gagne, R.,(1975), Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
10. Ausubel, J.,R., Robinson,F.,(1981), Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
11. Festinger, L.,(1957), A theory of cognitive dissonance, Stanford University Press, Stanford
12. Deci, E.,L.,, Ryan, J.,(1983), Intrinsec Motivation and Sel-Determination on Human Behavior, Plenum, New York
13. McClelland, D., C.,(1951), Personality, Dreyden Press, New York
14. Viau,R.,(1997), La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier S.A., Paris

15. Vroom, V.,(1964), Work and motivation, Wiley, New York
16. Ouchi, W.G., (1981), Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. Reading, MA: Addison-Wesley,.
17. Sălăvăstru, D.(2005), Psihologia educaţiei, Editura Polirom, Iaşi
Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

V. STRUCTURA DIMENSIONALĂ A MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

V.2. Climatul psiho-social

Context teoretic:

V.2. Climatul psiho-social reprezintă ansamblul trăirilor subiective ale membrilor grupului, generate în contextul obiectiv de grup, reprezintând nivelul superior de integrare a factorilor externi şi interni, obiectivi şi subiectivi care au o semnificaţie pentru grup.

Apariţia, dezvoltarea şi dezagregarea climatului psihosocial din clasa de elevi sunt determinate de următorii **factori: fizico-materiali, sociali, psiho-sociali.**

Climatul psihosocial se realizează la două nivele :

1. *tranzitoriu,*
2. *de fond,* care se referă la factorii stabili ai grupului: *Dimensiunea socio-afectivă, Dimensiunea motivaţional-atitudinală, Dimensiunea cognitiv-axiologică, Dimensiunea instrumental-executivă, Dimensiunea proiectiv-participativă, Dimensiunea structurală.*

Exerciţii:

1. În funcţie de tipul mobilierului şcolar, de particularităţile fizico-psihice ale elevilor şi a tipului de lecţie activitatea educaţională este mai mult sau mai puţin eficientă. Aveţi în lista de mai jos mai multe tipuri de lecţie, tipuri de mobilier si particularităţi diferite de varstă şi individuale ale elevilor:

Lecţie de predare	mobilier în cerc	elevi la gimnaziu
Lecţie de evaluare	mobilier frontal	elevi de liceu
Lecţie mixtă	mobilier in semicerc	elevi de liceu

Aşezaţi tipurile de lecţie, de mobilier în mod adecvat în dreptul particularităţilor de vaâstă ale elevilor cu scopul obţinerii unei eficienţe manageriale maxime!

2. Formulaţi trei argumente care să susţină necesitatea dezvoltării dimensiunii socio-afective a activităţii educaţionale în clasa de elevi şi trei dificultăţi de comunicare socio-afectivă între elevi, între profesori şi între elevi şi profesori!

3. Elaboraţi două liste paralele de motive intrinseci şi respectiv extrinseci ale învăţării în clasa de elevi. Care dintre acestea pot fi influenţate de profesorii de specialitate, de profesorii diriginţi/consilieri, de managerii educaţionali. Situaţi-vă mental în rol-status-ul de

profesor- manager şi elaboraţi trei metode de creştere a motivaţiei elevilor de la clasele d-voastră!

4. Vă prezentăm în lista de mai jos fenomene ca: absenteismul, copiatul, agresivitatea. În ce proporţii consideraţi că există ele în clasele de liceu din învăţământul românesc actual?

a. absenteism 25%
50%
75%

b. copiatul 25%
50%
75%

c. agresivitatea 25%
50%
75%

Bifaţi în fiecare din cele trei cazuri răspunsul pe care-l consideraţi corect!

5. Dimensiunea socio-afectivă a managementului clasei de elevi este deficitară din mai multe pucte de vedere:

a. obiectivele afective formulate şi explicate de profesori la lecţie
b. metodele ludice şi creative aplicate în mod consecvent la lecţie
c. emoţiile pozitive generate şi întreţinute la nivelul grupului
d. sentimentele colective consolidate în clasa de elevi
e. interesele şi aspiraţiile comune ale clasei de elevi

Realizaţi o ierarhie a acestor elemente acordând 5 puncte celui mai important şi 1 punct celui mai puţin important pentru d-voastră!

6. Identificaţi 3 metode de dezvoltate a capacităţii de muncă auxiliară a elevilor din clasa în care sunteţi diriginte/consilier!

7. Capacitatea de învăţare a elevilor este structurată pe următoarele tipuri de resurse:

resurse intelectuale care se referă la:
a. informaţia stocată în memoria de lungă durată,
b. algoritmi de operare cu informaţiile,
c. strategii de gândire.

Resurse reglatorii care constau în:
a.trebuinţe de diferite niveluri,
b.motive de diferite intensităţi şi forme,
c.interese ,
d.însuşiri ale voinţei

Resurse comportamental-instrumentale ca:
a.deprinderi,
b.comportamente,
c.condiute

Încercuiţi din aceste categorii de resurse pe cele pe care le consideraţi deficitate în actualul sistem de învăţământ !

8. Conflictele posibile dintre conflictele culturii elevilor şi ale culturii profesorilor se pot rezolva prin următoarele strategii:

- de dominare a elevilor de către profesori

- de fraternizare a celor două tabere
- de negociere
- de ritual şi rutină
- de terapie ocupaţională
- de susţinere morală

Analizaţi aceste strategii şi realizaţi o ierarhie de la cea mai importantă şi pozitivă(6 puncte) până la cea mai puţin importantă(1 punct).

9. Dimensiunea anticipativ-creativă a managementului clasei de elevi este deficitară în această perioadă de restructurare a sistemului de învăţământ ca subsistem al noii societăţi româneşti capitaliste. Identificaţi 3 cauze care reprezintă blocaje în dezvoltarea dimensiunii proiectiv-anticipative a clasei de elevi !

10. Comparaţi două clase una de băieţi din mediul rural şi una de fete din mediul urban. Care consideraţi că ar putea fi caracteristicile lor de grup în ceea ce priveşte:

- absenteismul
- rezultatele la învăţătură
- aspiraţiile profesionale
- disciplina

Explicaţi aceste diferenţe!

Problematizare:

Una dintre problemele majore în şcoli este reprezentată de violenţă ceea ce afectează în mod drastic climatul psihosocial creând un mediu unde nesiguranţa, agresivitatea, superficialitatea în rezolvarea conflictelor sunt dominante. Identificaţi 5 soluţii pentru rezolvarea acestor probleme? Descrieţi 3 probleme care pot fi rezolvate de către profesor şi 2 care se pot rezolva la nivel central, prin colaborarea autorităţilor?

Activităţi practice:

1. Schiţaţi un plan prin care să potenţaţi la maxim capacitatea de învăţare a elevilor utilizând resursele specifice! Când aveţi posibilitatea aplicaţi-l şi într-o fişă de observaţii notaţi rezultatele obţinute şi modificările comportamentale ale elevilor.

2. Schimbaţi aranjarea băncilor în clasă folosindu-vă de informaţiile cunoscute! După o săptămţnă urmăriţi care este efectul asupra elevilor şi modul în care se modifică climatul psihosocial în clasă

3. Aplicaţi la diferite clase de elevi următoarele strategii de rezolvare a conflictelor:

- de dominare a elevilor de către profesori
- de fraternizare a celor două tabere
- de negociere
- de ritual şi rutină
- de terapie ocupaţională
- de susţinere morală

BCU IAŞI CONTRACT UNIVERSITAR LIBRARY

Observaţi care au fost mai eficiente şi care au fost motivele pentru care fiecare dintre ele poate fi aplicată la un moment dat. Identificaţi 5 legături între personalitatea clasei şi strategiile ce pot fi aplicate!

V.4. Coeziunea grupală

Context teoretic:

Coeziunea grupală se referă la gradul de unitate şi integrare a membrilor colectivului, la rezitenţa acestuia la destructurări, la sentimentele de apartenenţă la grup, la satisfacerea nevoilor membrilor grupului de către grup. Cei mai importanţi factori de menţinere a coeziunii de grup sânt consideraţi:

- motivarea elevilor prin cooperare sau competiţie,
- valorizarea problemelor de ordin afectiv,
- atitudinea deschisă a profesorilor faţă de elevi.

Cele mai cunoscute teorii motivaţionale ce pot fi aplicate în motivarea educaţională sunt:

1. Teoria X şi teoria Y elaborată de Douglas Mc.Gregor;
2. Piramida trebuinţelor- A. Maslow;
3. Teoria celor doi factori- Frederick Herzberg;
4. Teoria expectanţei - V. Vroom;
5. Teoria achiziţiilor succeselor (D. C. Clleland);
6. Teoria celor trei nevoi individuale: existenţiale, relaţionale, de dezvoltare (E.R.D.) elaborată de Clayton Alderfer;
7. Teoria disonanţei cognitive elaborată de Leon Festinger în 1957;
8. D. Ausubel şi F. Robinson identifică trei categorii de motive: impulsul cognitiv sau tendinţa de a cunoaşte, trebuinţa afirmării puternice a eului, trebuinţa de afiliere la grupul social;
9. Dinamica motivaţională în concepţia lui Deci, L.E.,(1991);
10. A. Bandura (1993) elaborează conceptul de autoeficienţă;
11. Modelul socio-cultural al motivaţiei în context şcolar elaborat de Rolland Viau.

Exerciţii:

1. Mc. Gregor a elaborat două teorii motivaţionale denumite Teoria X şi Teoria Y. Comparaţi cele două teorii şi bifaţi teoria pe care o consideraţi cea mai adecvată pentru clasa de liceu: teoria X sau teoria Y
2. Piramida motivaţională a lui Maslow stabileşte la nivelele 3, 4 şi 5 anumite tipuri de trebuinţe. Completaţi următorul tabel comparând importanţa pe care ati acordat-o ca elevi acestor trebuinţe şi importanţa pe care o acordaţi ca studenţi!

CLASA DE ELEVI	IMPORTANŢA ACORDATĂ	GRUPUL DE STUDENŢI	IMPORTANŢA ACORDATĂ
Nivelul 3		Nivelul 3	
Nivelul 4		Nivelul 4	
Nivelul 5		Nivelul 5	

I - locul 1, cel mai important
II - locul 2, mai puţin important
III - locul 3 cel mai puţin important

3. Fr. Herzberg organizează factorii generatori de satisfacţie şi insatisfacţie a muncii în următoarele aspecte:

- munca în sine,
- rezultatele obţinute,
- recunoaşterea meritată a realizărilor,
- deţinerea de reponsabilităţi,
- creşterea, dezvoltarea personală.:
- salariul,
- relaţiile personale la locul de muncă,
- condiţiile de muncă şi siguranţa muncii,
- modalităţile de supervizare şi control,
- politica generală a organizaţiei.

Vă rugăm să vă imaginaţi că sunteţi absolvenţi de facultate, angajaţi la primul loc de muncă. Alegeţi dintre factorii prezentaţi 3 care consideraţi că vă vor aduce satisfacţie în muncă şi 3 care care consideraţi că vă vor aduce insatisfacţie? Explicaţi de ce!

4. Situaţi-vă mental în rolul de profesor-consilier şi identificaţi 5 expectanţe legitime, ale elevilor d-voastra din clasa a XI-a pentru a învăţa mai bine la disciplina tehnică pe care o predaţi. Cum puteţi aplica în acest caz teoria lui V.Vroom?

5. Identificaţi 5 argumente care să susţină rolul succeselor în creşterea rezultatelor la învăţătură a elevilor d-voastră din clasa a XII-a!

6. În relaţia d-voastră cu părinţii elevilor de la clasa unde sunteţi profesor-diriginte/consilier aplicaţi teoria ERD pentru a a-i implica pe părinţi în creşterea motivaţiei copiilor lor pentru învăţătură !

7. Formulaţi două exemple de disonanţă cognitivă din domeniul tehnic pe care-l studiaţi, care v-au mobilizat pentru a depăşi starea de disconfort produsă.

8. Vă prezentăm mai jos trei tipuri de motive şi vă rugăm să le ierarhizaţi acordând 3 puncte celui mai important, 2 puncte celui mai puţin important şi 1 punct celui pe care-l consideraţi pe ultimul loc. Cui aparţine această teorie?

- impulsul cognitiv sau tendinţa de a cunoaşte, de a înţelege
- trebuinţa afirmării puternice a eului, nevoia de prestigiu
- trebuinţa de afiliere la grupul social.

9. Vă prezentăm mai jos mai multe etape ale evoluţiei procesului motivaţional cu mecanismele specifice acestora. şcoală primară, gimnaziu, liceu, facultate. Vă rugăm să aşezaţi fiecare nivel de şcolaritate(şcoală primară, gimnaziu, liceu, facultate) în dreptul tipului motivaţional corespunzător!

- reglarea externă, prin pedeapsă şi/sau recompensă
- interiorizarea , când elevul se poate simţi vinovat dacă nu învaţă, sau vrea să arate celorlalţi că este capabil de performanţe
- identificarea, care conduce la învăţare datorită consecinţelor ei(elevul învaţă de exemplu pentru a reuşi la facultate)

- integrarea, care reprezintă motivaţia propriu-zis intrinsecă

10. Elaboraţi 5 credinţe potrivit teoriei de autoeficienţă care să vă mobilizeze în procesul educaţional, pentru a obţine performanţe!
11. Construiţi mental şi descrieţi mediul educaţional optim(spaţiu, timp, materiale didactice), care să vă asigure reuşita şi satisfacţia în propria învăţare! Încercaţi să-l realizaţi în practică!

Problematizare:
Motivarea elevilor devine un demers din ce în ce mai dificil datorită mediului social în care trăiesc elevii. Universul valoric este într-o continuă schimbare, iar modelele pe care le aleg elevii sunt în majoritatea cazurilor negative sau superficale. Credeţi că este posibilă o motivare pozitivă a elevilor şi o îndrumare a acestora spre o educaţie solidă, în opoziţie cu mediul social în care trăiesc? Ce credeţi că trebuie făcut pentru ca efectele negative ale mediului social să se diminueze? Explicaţi modalitatea în care vă ajută aplicarea anumitor teorii motivaţionale în acest caz? Descrieţi 3 teorii pe care le-aţi alege drept punct de sprijin pentru a crea un astfel de sistem motivaţional?

Activităţi practice:
Realizaţi un sistem motivaţional complex în cadrul căruia să folosiţi acele teorii care credeţi că vă vor ajuta mai mult. Aplicaţi-l şi urmăriţi transformările grupului după aplicarea lor. Notaţi schimbările şi elementele motivaţionale cele mai eficiente. Identificaţi relaţia care există între eficienţa tipului de motivaţie şi personalitatea fiecărui elev.

Analiza de caz:
Sunteţi profesor la clasa a XII-a şi trebuie să vă consiliaţi elevii prvivind cariera lor viitoare. Dar datorită influenţei mediului majoritatea fie doresc să plece în străinătate să lucreze, fie se conduc după principiul "mă voi descurca în vreun fel" şi foarte puţini sunt cei care doresc să pună bazele unei cariere profesionale solide. Cum veţi încerca să rezolvaţi situaţia? Ce veţi face pentru a-i motiva pe elevii dumneavoastră? Cum îi puteţi ajuta pentru a-şi alege cea mai bună carieră pentru ei? Identificaţi 3 strategii de consiliere a carierei!

BIBLIOGRAFIE

16. Iucu, R.,(2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
17. Păun E.,(1999), Şcoala-abordare sociopedagogică, Editura Polirom, Iaşi
18. Piaget, J., Inhelder, B.,(1967), Psihologia copilului, EDP, Bucureşti
19. Erickson, E., H.,(1968), Identity Youth and Crisis, Northon, New York

20. Herzberg,F.,(1971), Le travail et la nature de l' homme, Entreprise Moderne d'Edition, Paris
21. Mc Gregor, D.(1969), La dimension humain de l'entreprise, Gauthier Villars, Paris
22. Bandura, A.,(2003), Auto-efficacite. Le sentiment de l 'efficacite personnelle, De Boeck, Paris
23. Maslow, A.,(1970), Motivation and Personality, Harper & Row, New York
24. Gagne, R.,(1975), Condiţiile învăţării, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
25. Ausubel, J.,R., Robinson,F.,(1981), Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
26. Festinger, L.,(1957), A theory of cognitive dissonance, Stanford University Press, Stanford
27. Deci, E.,L.,, Ryan, J.,(1983), Intrinsec Motivation and Sel-Determination on Human Behavior, Plenum, New York
28. McClelland, D., C.,(1951), Personality, Dreyden Press, New York
29. Viau,R.,(1997), La motivation en contexte scolaire, De Boeck & Larcier S.A., Paris
30. Vroom, V.,(1964), Work and motivation, Wiley, New York
16. Ouchi, W.G., (1981), Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. Reading, MA: Addison-Wesley,.

Analiză de caz

În şcoala în care sunteţi diriginte, la clasa a IX-a D are loc o bătaie între un elev cunoscut ca fiind agresiv şi d-na profesoară de matematică care-i cere tema efectuată acasă pe un ton mai autoritar, având în vedere antecedentele elevului. Acesta nu are tema făcută, se simte iritat de tonul d-nei profesoare şi aruncă un caiet oarecare către catedră. D-na profesoară se simte jignită, se apropie de banca elevului, pentru a pune la punct elevul, iar acesta o împinge spre o altă bancă. D-na profesoară se loveşte, iese din clasă furioasă şi cheamă conducerea şcolii.
Analizaţi situaţia creată, identificaţi greşelile fiecărei părţi şi elaboraţi un alt scenariu de rezolvare a situaţiei.

BCU IASI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VI. PROFESORUL- MANAGER

Definiţia educaţiei însăşi ca activitate predominant conştientă, organizată, planificată de formare şi dezvoltare a personalităţii implică elemente manageriale esenţiale. Acesta este motivul pentru care *procesul de învăţământ* poate fi definit ca proces managerial (I. Nicola, 1996). *Metodele de învăţământ* ale pedagogiei moderne, predominant participative, sunt specifice orientărilor manageriale actuale, sistemico-situaţionale, în care se raportează situaţia educaţională concretă la contextul educaţional mai larg, al clasei de elevi, al şcolii, al zonei de dezvoltare socio-economică, la sistemul educaţional în întregimea sa. *Principiul descentralizării* învăţământului este un principiu definitoriu atât al reformei educaţionale actuale, cât şi al managementului actual. Concepţia parteneriatului educaţional între profesor, elev, părinte şi comunitatea socio-economică locală, care prinde tot mai mult contur în practica educaţională de la noi, este o concepţie managerială sistemică şi participativă.

Toate acestea sunt argumente nu numai ale posibilităţii ca profesorul să devină un adevărat manager dar şi al necesităţii implicate de însăşi natura activităţii sale. S. Iosifescu, în 2000 enumeră câteva dintre trăsăturile profesorului-manager: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare. Dar toate aceste trăsături nu sunt genetice ci se formează, se învaţă, se dezvoltă prin profesionalizare şi specializare.

VI.1. Rolurile profesorului-manager

D Hainaut, 1981, identifică mai multe roluri comune ale profesorului ca educator şi ca manager:

1. după mediul căruia îi aparţine, profesorul-manager este membru al unui mediu: *profesional, familial, politic, cultural, social.* Din perspectiva mediului căruia îi aparţine, profesorul se raportează conştient sau mai puţin conştient la familia în care s-a format, la modelele părinţilor, ale prietenilor şi colegilor pe care i-a avut, la personalităţile pe care le-a admirat. Ca profesor-manager în prezent el are un anumit statut familial, social, cultural, profesional care mediază raporturile sale manageriale cu elevii şi clasa de elevi. Învăţarea socială, pe bază de modele, ca principală modalitate de formare managerială în aceste medii trebuie completată cu specializarea profesorului în domeniul managementului educaţional.

2. după tipul de activitate pe care o desfăşoară în aceste medii profesorul-manager este: *receptor, emiţător, participant, realizator, responsabil, proiectant, iniţiator, agent de soluţii, consilier, mediator, agent al progresului, cercetător, utilizator* etc. Activitatea profesorului din perspectiva managerială, se distribuie pe subactivităţile general-manageriale de proiectare, planificare, organizare, conducere, consiliere, coordonare a oricărei activităţi având însă un specific educaţional ca emiţător-receptor de cunoştinţe, formator de priceperi şi deprinderi, mediator de probleme, consilier educaţional.

D. Davitz, 1978 şi Neacşu, 1999 pun în evidenţă rolurile inter-active ale profesorului-manager:

- provoacă interacţiunile
- organizează activităţile
- decide
- pune în scenă roluri diferite

De asemenea atunci când este prezentat rolul profesorului E. Woolfolk, 1990 se referă la funcţiile de :

- expert al actului de predare-învăţare
- agent motivator
- lider
- consilier
- model
- profesionist-reflexiv

Inter-activitatea, pro-activitatea, creativitatea, capacitatea decizională ridicată sunt atât caracteristici al pedagogiei moderne, cât şi ale managementului actual, contextual, sistemic. În sistemul educaţional românesc se poate formula întrebarea dacă acceptă profesorul noile roluri manageriale, în ce etapă de acceptare se află profesorul-manager, ce bariere întâmpină în procesul de transformare a profesorului în profesor-manager? Profesorii români se împart în mai multe categorii aşa cum este şi normal: profesori care neagă necesitatea de a deveni manageri din diferite motive, profesori care consideră că îndeplinesc condiţiile manageriale şi profesori care se află în diferite stadii de acceptare. Aceste stadii pot fi clasificate, pornindu-se de la modalitatea în care este percepută problema astfel:

- sesizarea problemei,
- amânarea problemei,
- acceptarea problemei în sine,
- tatonarea practică,
- interiorizarea ca demers educaţional,
- generalizarea, construirea sistemului.

Cu cât se trece mai repede dar şi mai matur de la sesizarea necesităţii profesorului-manager în şcoală la construirea sistemului managerial integrat cu atât rezolvarea problemei manageriale a şcolii româneşti este mai eficientă.

Henry Mintzberg identifică **10 roluri diferite ale managerului**, pe care la grupează în trei mari categorii :

A. Roluri informaţionale:

1. *monitor*, care îndeplineşte cu precădere roluri de *supraveghere* ale activităţii urmărind efectele şi încercând să identifice modalităţile de eficientizare ale acesteia. Acest rol pare a fi unul pasiv, de analiză şi proiectare, dar foarte important în activitatea propriu-zisă, căci doar printr-o observaţie reală şi eficientă se pot obţine rezulate.
2. *difuzor*, care îndeplineşte un rol de relaţionare, implementare şi reglare a activităţii fiind direct implicat atât în informarea participanţilor cât şi în luarea deciziilor.
3. *purtător de cuvânt* care îndeplineşte un rol de reprezentant, trebuind să transmită mai departe voinţa celorlalţi. Pentru un asemenea rol sunt necesare în special bune abilităţi de comunicare, negociere dar şi decizional , el nefiind doar un intermediar, ci şi cel care în anumite situaţii limită, chiar dacă trebuie să se păstreze în limitele planului iniţial, poate lua anumite decizii.

B. Roluri interpersonale:

1. *figură reprezentativă* – rolul este constituit pe baza evoluţiei concrete a individului prin care acesta reuşeşte să se identifice la un moment dat cu munca sa. El devine simbol pentru respectiva activitate şi astfel printr-o decizie politică a societăţii manager. Un astfel de manager poate fi lider chiar şi informal, iar activitatea sa se bazează, în primul rând, pe *ideea de bun profesionist*.

2. *lider* – rolul acesta se poate obţine ca urmare a unor abilităţi concrete privind organizarea grupului de tipul *bunei comunicări, charmului, asertivităţii, capacităţii de a mobiliza şi organiza* persoanele în vederea desfăşurării unor activităţi, care pot transforma o persoană într-un lider. Chiar dacă din punct de vedere profesional, al cunoştinţelor pe care le deţine în domeniul de activitate nu este cel mai bun, un om cu aceste calităţi poate fi un foarte bun organizator şi manager, astfel reuşind să-şi îndeplinească acest rol.
3. *legătură* – este un rol de intermediar între două nivele de management prin care sunt *transmise decizii de la un nivel la altul* şi care organizează activitatea unui subsistem. Pentru aceste roluri de legătură trebuie să existe abilităţi deosebite, iar comportamentul asertiv este foarte important pentru a se putea ajunge la rezultate eficiente.

C. Roluri decizionale:

1. *iniţiator* – este rolul specific pentru un management complet căci pentru a avea iniţiativa unei activităţi trebuie realizată o analiză preliminară, este necesară cercetarea efectelor probabile ale activităţii şi, nu în cele din urmă, constituirea unui proiect de implementare. Este unul dintre cele mai complexe roluri căci cel care realizează organizarea activităţii trebuie să cunoască paşii şi efectele astfel încât necunoscutele să fie cât mai puţine şi activitatea cât mai previzibilă. Astfel rolul de iniţiator devine unul de organizare şi programare. Cu toate acestea un bun manager trebuie să facă faţă la situaţiile inedite şi să aibă soluţii petnru abaterile de la proiectul iniţial. Pentru aceasta el trebuie să îndeplinească cu succes următorul rol.
2. *factor de soluţionare a perturbărilor* – este un rol predominant de implemetare şi intervenţie în cazul variaţiilor de la proiectul iniţial. Pentru îndeplinirea acestui rol este nevoie de echilibru, promptitudine, o bună cunoaştere a activităţii şi ideilor specifice planului iniţial şi bune relaţii cu iniţiatorul proiectului.
3. *factor de alocare a resurselor* – este unul dintre rolurile fundamentale prin care se realizează eficientizarea activităţii. Managerul care îndeplineşte un astfel de rol trebuie să urmărească cu atenţie nevoile proiectului şi să distribuie resursele în funcţie de acestea. Acest rol este pe cât de important pe atât de dificil de acceptat de celilalţi căci totul la acest nivel trebuie să se bazeze pe eficienţă şi aceasta însemnă în foarte multe cazuri limitarea resurselor, până la acel nivel unde nu sunt perturbate activităţile. La nivelul învăţământului trebuie să fim foarte precauţi în jucarea unui astfel de rol căci este foarte dificil să identifici efectele unor reduceri sau „eficientizări a activităţii", în scurt timp, astfel încât efectele negative pot să apară după o perioadă lungă de timp şi să fie foarte dificil de contracarat.
4. *negociator* – un rol important pe care trebuie să îl joace orice manager în momentul în care apar situaţii contradictorii sau grupuri aflate în opoziţie. Rolul în acest caz este de a media conflictul şi de a găsi cea mai bună soluţie. Este un rol important şi foarte dificil, iar echilibul şi asertivitatea sunt caracteristicile de bază ale unui bun negociator, alături de tăria de caracter şi adaptabilitatea.

În managementul actual, în cadrul organizaţiilor mari, toate aceste roluri au fost transformate în funcţii manageriale, fiecare manager având precizat în fişa personală domeniul de care să se ocupe. Dacă la nivelul sistemului educaţional există manageri specializaţi pe fiecare tip de activitate, iar la nivelul unei instituţii de învăţământ se regăsesc majoritatea funcţiilor manageriale, acest lucru nu însemnă că un profesor nu trebuie să aibă abilităţile necesare îndeplinirii tuturor rolurilor. Profesorul la nivelul grupului

mic specific, clasa de elevi, trebuie să joace cu abilitate toate aceste roluri, el neputând apela la specialişti externi decât în situaţii grave. De aceea rolul de profesor ca manager, este unul foarte complex care cere abilităţi deosebite.
Redăm în concluzia acestei discuţii schema sintetică a interacţiunii dintre rolurile manageriale în viziunea lui Mintzberg ca bază a analizei de mai jos.

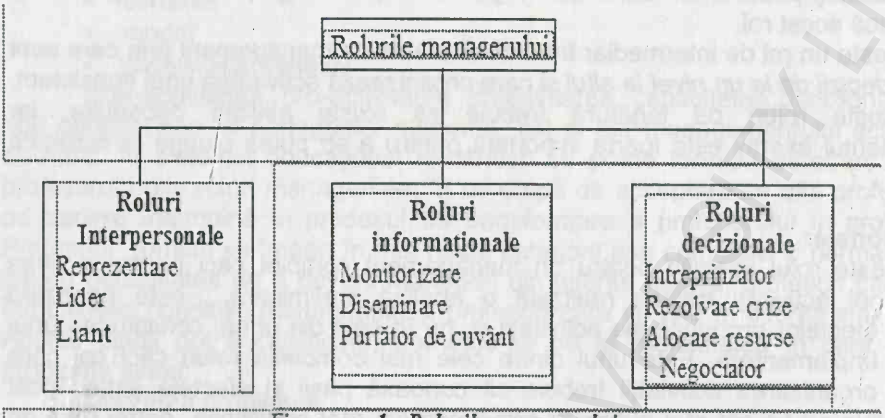


Figura nr. 1 - Rolurile managerului

Sursa: Henry Mintzberg, *The Nature of Managerial Work*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980

Aplicând aceste roluri manageriale în educaţie şi învăţământ putem face următoarele observaţii:

a. profesorul-manager este centrul reţelei de informaţii doar din punct de vedere didactic, el este prin natura profesiei sale cel care selectează informaţiile didactice, le organizează în conţinuturi didactice, le transmite elevilor, le evaluează. Din alte puncte de vedere profesorul-manager poate să delege aceste *roluri informaţionale* sau chiar să le cedeze unor lideri informali ai grupului: colegi sau elevi.
b. *rolurile inter-personale* sunt îndeplinite de profesorul-manager de asemenea în situaţiile oficiale în care el este figura reprezentativă a grupului, liderul şi persoana de legătură cu alte grupuri.
c. *rolurile decizionale* sunt în cazul profesorului-manager valabile în toate ipostazele acestora. Profesorul-manager modern trebuie să aibă iniţiativă, să motiveze elevii pentru activitate, să se preocupe de alocarea resurselor financiare, de dotarea materială a clasei de elevi, să prevină conflictele, să le rezolve atunci când apar, să negocieze în numele grupului.

Toate aceste roluri ale profesorului-manager se grefează pe o anumită personalitate vie şi concretă care le interiorizează într-o manieră proprie. Dar în realizarea acestor roluri profesorul întâmpină numeroase bariere.

VI.2. Bariere manageriale ale profesorului

Activitatea didactică a profesorului implică numeroase roluri şi responsabilităţi, iar atingerea unui echilibru şi a eficienţei pedagogice nu este o misiune facilă. La toate

acestea se adaugă o multitudine de piedici intrinseci sau extrinseci prin care este îngreunată activitatea profesională. Acestea îşi au sursa în personalitatea fiecăruia, în mediul său social, în legislaţie, în însăşi capacitatea de adaptare la schimbare a sistemului , ele fiind specifice fiecărei persoane, mediu social sau sistem. Pronind de la această situaţie S. Iosifescu, 2000 realizează o clasificare a **barierelor** care-l împiedică pe profesorul român să devină profesor-manager în spiritul eficienţei activităţii. Acestea au fost clasificate în funcţie de sursa care le generează astfel:

1. Barierele **perceptive** se referă la modalitatea în care activitatea didactică îşi menţine dinamismul intern şi a felului în care aceasta îşi păstrează eficienţa ca urmare a reacţiei pe care o are profesorul în faţa variabilelor externe de tipul evoluţiei şi reformei. Astfel de bariere perceptive sunt:

a. *saturaţia* apare odată cu trecerea timpului şi lipsa de dinamism a activităţii. Se caracterizeaza printr-o activitate didactică fadă, lipsită de culoare, lipsă de interes din partea profesorului, dominat de ideea de „a-şi face datoria" şi de a scăpa cât mai repede de activitatea pe care o desfăşoară.

b. *stereotipia* apare ca urmare a unor activităţi repetitive specifice, lipsite de elemente de noutate. Este foarte uşor, din rolul de profesor, să se ajungă la stări specifice stereotipiei, pentru că programa se modifică destul de rar şi nu în întregime, iar lecţiile se repeta an de an, activitatea şcolară devenind ciclică. Astfel an după an se poate considera că nu mai este loc pentru nimic nou iar iniţiativele se pierd. Specific pentru stereotipie este păstrarea în mare măsură a aceloraşi informaţii nefiind susţinută iniţiativa şi noutatea, efectul fiind de aplatizare, profesorul renunţând la efortul necesar dinamismului actului didactic. Treptat acesta nu numai că renunţă la noutăţi dar devine rezistent la schimbare, fiind un opozant al oricăror reforme.

c. *ţinta falsă* este una dintre cele mai periculoase bariere deorece pe cât de complexă este pe atât de dificil de observat. În general pe lângă obiectivele specifice unei educaţii performante există o multitudine de obiective secundare care trebuie îndeplinite. Există pericolul ca acestea să devină principal scop al activităţii unui profesor şi prin aceasta el să renunţe la adevăratele obiective ale educaţiei. În cazul sistemului românesc pericolul ţintelor false este foarte mare căci reforma prost înţeleasă determină de foarte multe ori modificări ale activităţilor ce trebuie făcute într-un timp foarte scurt concentrând astfel resursele asupra lor. Câteva exemple de astfel de obiective ar fi: modificări ale tipului de evaluare a profesorului care va încerca să atingă anumiţi itemi excepţionali (publicaţii, cărţi, programe etc.) în detrimentul calităţi activităţii sale propriu-zise, modificări ale modalităţilor de evaluare a elevilor care determină modificări de atitudine didactică în funcţie de tipul evaluarilor; sarcini speciale suplimentare direcţionate de către director sau inspectorat etc.

Toate aceste bariere pot fi întâlnite cu precădere la profesorii de o anumită vârstă- dar nu numai la ei- care au mai multe condiţii pentru a intra într-un proces stereotipic de predare-învăţare-evaluare, cristalizat, inerţial, împietrit în care nu mai lasă loc schimbării, înnoirii, perfecţionării. Acesta este una dintre cele mai periculoase etape în evoluţia procesului educaţional, etapă în care profesorul nu este interesat de perspectiva managerială a activităţii sale.

Datorită faptului că toate aceste bariere sunt frecvente este necesară elborarea şi implementarea unor programe prin care să fie depăşite. De aceea politica educaţională a introdus obligativitatea perfecţionării personalului didactic, ceea ce ar trebui să-l dinamizeze şi să-l pună la curent cu noutăţile din domeniul educaţiei şi managementului educaţional. Dar şi în această situaţie se poate afirma unul dintre obstacolele enunţate, şi

anume acela al ţintei false, prin care profesorul urmează un anumit curs nu pentru că ar fi interesat şi l-ar ajuta în dezvoltarea sa profesională, ci pentru că este obligatoriu sau are nevoie de punctajul obţinut. Toate acestea transformă intenţiile bune ale unui management educaţional dinamic, în formalisme ineficiente atât din punct de vedre didactic cât şi economic.

2. Bariere **cognitive** provin din slaba pregătire profesională sau lipsa de vocaţie, ce determină în multe cazuri lipsa de cunoştinţe, de creativitate, inadaptabilitate şi chiar rezistenţă la învăţare şi noutate:

a. *ignoranţa* este cel mai des întâlnită dintre aceste piedici şi se fundamentează pe lipsa de actualizare a cunoştinţelor din partea cadrului didactic sau pe dificultăţile sale intelectuale, apărute la un miment dat. Ea este cu atât mai periculoasă cu cât nu este conştientizată fiind dublată de lipsa de modestie, de inflexibilitate sau autosuficienţă, ceea de determină şi o anumită rezistenţă la schimbare. Dacă o astfel de persoană ajunge în funcţii de conducere pericolul este cu atât mai mare, căci dincolo de toate caracteristicile negative specifice barierei care o limitează pe ea ca persoană ea devine piedică şi pentru ceilalţi.

b. *precedenţa* sau exemplul negativ este fundamentat pe capacitatea mimetică foarte mare pe care o are omul, mai ales în ceea ce priveşte cazurile negative. Plecând de la principiul „dacă toţi ceilalţi fac astfel" eu de ce să mă opun, de multe ori profesorul, mai ales dacă este la început de carieră, preferă să nu realizeze ceea ce ştie şi consideră că este corect, pentru a nu „ieşi în evidenţă" „integrându-se" de foarte multe ori în inerţialitatea activităţii didactice. Toate acestea fac, în virtutea principiului precedenţei, ca formarea profesională să fie afectată de inerţia existentă la un moment dat în şcoală. Acest lucru poate explica de foarte multe ori de ce încercările de reformă se estompează la nivelul instituţiilor de învăţământ şi se transformă doar în noi instrumete birocratice fără nici o eficienţă în planul realităţii educaţionale.

c. *inflexibilitatea*, manifestată explicit în conformitate cu principiul „eu ştiu mai bine ce am de făcut" sau implicit prin rezistenţa la schimbare face ca un cadru didactic să rămână împietrit în metode şi informaţii depăşite pe care le consideră eficiente pentru că „au dat roade" timp de generaţii. Chiar dacă apar modificări în ceea ce priveşte eficenţa metodelor sale în dezvoltarea elevului ca fiinţă complexă el dă vina pe faptul că noile generaţii sunt din ce în ce mai slabe. Dar inflexibilitatea nu este specifică doar acestui tip de comportamente ea putându-se manifesta şi mult mai subtil prin neacceptarea metodelor de tip activ-participativ, neadaptarea metodologiei la cerinţele specifice fiecărei clase, prin lipsa de deschidere faţă de ideile noi ce aparţin elevilor, printr-o autoritate exagerată faţă de elevi etc. Ca profesori trebuie să fim foarte atenţi faţă de lipsa de flexibilitate căci ea poate să nu fie conştientă şi să ascundă în sine anumite frici personale, sau o slabă pregătire. De asemenea o flexibilitate exagerată este la fel de periculoasă alunecând spre tipul de management laissez-faire şi neputând desfăşura o activitate didactică eficientă.

d. *retenţia selectivă* reprezintă selecţia pe care o poate realiza un profesor care preia din informaţiile şi metodologia nouă doar acele componente care i se par a fi în conformitate cu credinţele proprii şi pentru a căror implemetare nu trebuie să depună un efort suplimentar. Această selecţie are în majoritatea cazurilor un efect negativ căci respectiva persoană nu se adaptează noutăţilor şi în general refuză orice formă de reformă. Totuşi există cazuri când retenţia selectivă poate avea efecte pozitive, în special atunci când se transmit mesaje contradictorii de la centru sau când ordinele dovedesc că s-a pierdut contactul cu realitatea din teren. De aceea şi în acest caz un echilibru între

conformism şi selectivitate este de dorit, dar cu condiţia ca analiza mesajului să se realizeze în întregimea sa şi din toate punctele de vedere.

De aceea, în general, lipsa de informaţii în legătură cu managementul educaţional, faptul că în clasa sau şcoala respectivă nu s-a formulat problema profesorului-manager, reţinerea selectivă a unor aspecte dificile sau mai puţin importante constituie tot atâtea bariere cognitive ale procesului managerial. "Nu ştiu despre aşa ceva, nu am auzit despre profesorul-manager la alte şcoli, de ce să mă complic?" sunt tot atâtea cogniţii negative, care împiedică receptivitatea la nou, informarea, învăţarea comportamentelor manageriale.În realitate înlăturarea acestor bariere ar trebui să fie o prioritate, iar spre deosebire de altele acestea pot fi înlăturate prin procesul de perfecţionare continuă şi prin păstrarea unui contact direct cu realitatea din teren.

3. Barierele **emoţionale** aparţin în general personalităţii fiecărui profesor dar şi contextului afectiv în care acesta activează. Dacă învăţământul are o aură negativă sau statutul profesorului este subapreciat sau neglijat - toate acestea amplifică în mod negativ trăirile sale individuale în relaţie cu activitatea educaţională. De asemenea dacă o persoană este crescută într-un mediu social autoritar, în care conformismul este o virtute atunci nu putem să ne aşteptăm la o atitudine generală fundamentată pe originalitate ci mai degrabă la dogmatism sau respectarea strictă a normelor pentru un echilibru individual minim şi siguranţă afectivă. De aceea barierele emoţionale nu trebuie privite doar ca nişte capricii individuale ale profesorului ele fiind datorate şi mediului social în care acestea se manifestă. Astfel de bariere pot fi:

a. *capriciul* este forma de prin care se manifestă personalitatea dificilă a unui profesor, care la un moment dat preferă să renunţe la raţionalitatea sa şi ia decizii institctuale fundamentate pe fobiile şi insatisfacţiile personale. În general capriciul este foarte bine camuflat pentru fiecare dintre noi în argumentaţii pertinente de genul „ este spe binele elevului", „trebuie să înveţe şi el care este realitatea", sau cel mai simplu „e mai bine aşa" prin care ne ascudem adevărul de noi înşine şi de ceilalţi. De aceea este foarte important ca un profesor să fie sincer faţă de el însuşi dar şi de ceilalţi şi să se ferească de astfel de comportamente. Dar cele mai grave manifestări ale capriciului sunt cele conştiente în care profesorul doreşte pur şi simplu să-şi arate superioritatea prin umilirea (la nivel fizic sau psihic) elevului fapte care încă se mai regăsesc în sistemul românesc în ciuda faptului că sunt pedepsite de către legislaţia în vigoare. Hărţuirea elevilor, ca forma cea mai gravă a capriciului, nu este doar istorie ci o mai putem încă regăsi în şcolile noastre şi este de datoria oricărui cadru didactic să participe la eliminarea ei, nu doar prin autocontrol ci şi prin demascare acolo unde este cazul.

b. *obişnuinţa* reprezintă suma de comportamente repetitive care pot ajunge până la ritualuri, pe care fiecare profesor le are şi care transformă, în cele mai rele cazuri, activitatea dinamică într-o rutină ineficientă. Astfel de ritualuri sunt obişuite pentru activitatea didactică şi pot fi întâlnite atât în cadrul orelor de curs (cum ar fi strigarea catalogului la începutul orei, ascultarea elevilor în ordine alfabetică, lucrări de control date în mod ciclic, structura identică a orei etc.), cât şi în cadrul activităţilor manageriale în şcoală(adoptarea de comportamente identice ca de exemplu luarea de cuvânt în orice şedinţă, situarea în opoziţie indiferent de problema dezbătută în consiliul profesoral, propunerea aceloraşi activităţi extracurriculare în fiecare an etc.). În limite rezonabile obşinuinţele fac parte integrată din activitatea didactică, dar atunci când ele devin bariere în faţa evoluţiei individuale dar şi a clasei trebuie înlăturate şi depăşite. De asemenea, în cadrul orei, păstrarea dinamismului activităţii este de preferat ca activităţile pe care le desfăşoară profesorul să nu fie foarte previzibile. Elevii în majoritatea cazurilor surprind cu

uşurinţă tabieturile profesului şi înceară să profite de acestea. Exemple concludente ar putea fi: ascultarea elevilor în ordinea alfabetică, ceea ce determină o anumită neseriozitate din partea acestora şi faptul de a învăţa doar la un anumit moment; lucrări de control anunţate şi doar în anumite perioade ale anului; un anumit tip de întrebări sau chiar lucrări de control cu subiecte care să se repete de la an la an sau de la o clasă la alta; obiceiul de a sta în anumite locuri în timpul lucrărilor de control ceea ce înlesneşte copiatul etc. Este foarte bine ca pentru a depăşi astfel de situaţii să ocolim pe cât este cu putinţă obişnuinţele.

c. *preferinţa pentru ceea ce este familiar*, este atitudinea firească a oricărei persoane de a alege ceea ce îi este familiar, cunoscut, în locul necunoscutului. Aceasta îi oferă o siguranţă şi încredere în sine care, chiar dacă nu este foarte eficientă, este dorită în locul schimbării. Astfel, în cazul educaţiei preferinţa profesorului pentru comportamente şi acţiuni bine cunoscute este o atitudine care se încadrează în normalitatea psihologică. Cu cât perioada de experienţă didactică a profesorului creşte cu atât se întăresc aceste comportamente iar mediul şcolar devine unul familiar. De aceea conservatorismul este una dintre trasăturile des întâlnite în cazul cadrelor didactice, în opoziţie cu entuziasmul tineresc al elevilor. În cele mai multe cazuri familiaritatea este o piedică în ceea ce priveşte implementarea noutăţilor în domeniu şi o formă subtilă de rezistenţă la nou. Subtilitatea acestei bariere constă în faptul că de multe ori familliaritatea, ca şi în cazul obişnuinţei, este interpretată ca „experienţă", „tradiţie" şi de aceea poate fi considerată în mod abuziv ca fiind pozitivă. Este important pentru profesori să evite o astfel de interpretare şi să nu cadă în autoiluzie interpretând barierele din viaţa lor în mod pozitiv. Este adevărat că nici un entuziasm necontrolat nu are efecte benefice într-un domeniu atât de complex ca educaţia. Şi în acest caz este de preferat adoptarea unui echilibru între cele două extreme şi ca profesori nu trebuie să ne lăsăm înşelaţi de preferinţa pentru ceea ce este familiar în opoziţie cu o reformă bine gândită.

d. *teama de risc*, este o altă barieră care aparţine unui anumit nivel al normalităţi psihologice căci este firesc să existe o anumită frică în faţa riscului, dar ceea ce contează este atitudinea şi modul în care înfruntăm această frică. Din punct de vedere al managementului trebuie să ne depăşim aceste temeri şi să ne asumăm riscuri calculate după ce se realizează o analiză întemeiată a acestora. Există în cazul acestei bariere două forme ale sale, în funcţie de profunzimea temerilor şi gradul de complexitate al deciziei. Teama se poate manifesta la un nivel superficial, fără consecinţe conştientizate şi chiar dacă managerul îşi asumă o anumită dificultate, analizând în profunzime riscul, el reuşeşte cel mai adesea să îşi depăşească fricile manifestâdu-se doar printr-o anumită „încetineală" în luarea deciziilor. Aceasta poate determina prelungiri ale termenelor, decizii neclare, reveniri asupra deciziilor anterioare, fuga de responsabilitate etc. În acest caz, atunci când trebuie luate decizii în timp scurt, sub presiune, fie este depăşită frica, fie se poate ajunge la cel de-al doilea nivel, profund care reprezintă un adevărat pericol în activitatea managerială. Este vorba despre o stare de impietrire, provocată de o angoasă profundă faţă de problema ce trebuie rezolvată şi care poate face ca managerul să nu aibă nici o reacţie faţa de activitatea pe care trebuie să o desfăşoare sau ca decizile sale să fie incoerente şi fără finalitate. Astfel de situaţii sunt foarte grave în cazul cadrelor didactice, căci un profesor poate reacţiona distorsionat în faţa problemelor cotidiene, ajungându-se până la extreme de nedorit. De aceea una dintre cerinţele fundamentale pentru profesia de dascăl este aceea de a avea rezistenţă la stres şi de a reacţiona în mod pozitiv în faţa situaţiilor dificile.

e. *dogmatismul*, este reprezentat de fixarea pe anumite idei considerate fundament pentru întregul proces educaţional. Acestea se conturează treptat fiind considerate adevăruri imuabile şi orice încercare de a le modifica este foarte dificilă. Putem discuta în cazul procesului educaţional despre mai multe tipuri de dogmatism. În primul rând cel de natură teoretică care se manifestă atunci când profesorul sigur pe informaţiile pe care le predă de ani de zile care au devenit pentru el adevăruri absolute, nu acceptă noutăţi în domeniu. Acest tip de dogmatism îl întâlnim atunci când profesorul se consideră singurul cunoscător în domeniu şi orice noutate, adusă de elevi, este considerată ca nerelevantă sau chiar aberantă şi nu este verificată şi acceptată de către profesori. Dar dogmatismul la nivel teoretic se poate manifesta şi când se realizează modificări de paradigmă pedagogică. Există exemple clasice în evoluţia educaţiei când noutăţile de tip teoretic au fost primite cu reticenţă în şcoală. Un caz foarte cunoscut este cel al acceptării darwinismului în şcoli, existând foarte multe situaţii în care această teorie a fost luată în derâdere, prezentată ca un pericol la adresa educaţiei copiilor şi în care s-a refuzat predarea sa. Chiar şi astăzi în România în programa şcolară a orelor de Religie darwinismul este prezentat, alături de ateism, ca un curent anticreştin şi un pericol real pentru o bună educaţie. Pericolul principal al dogmatismului se află în faptul că el nu este conştientizat de către persoana în cauză, ci ea crede că are dreptate în demersurile pe care le realizează. De aceea depăşirea acestuia este foarte dificilă. Relaţia continuă cu cercetarea ştiinţifică şi cu noutăţile în domeniul specific fiecărui profesor, acceptarea faptului că elevii pot aduce unele informaţii noi - sunt soluţii de început pentru depăşirea acestei bariere.

O altă formă de dogmatism este cea metodologică în care profesorul nu este permisiv la metodele noi, preferând să aplice metodele cu care este obişnuit şi pe care le consideră singurele eficiente. În acest caz ideea fundamentală pe care se bazează întregul demers educaţional este cea de tradiţie, „noul învăţământ", „noile metode", „noile reguli" fiind considerate relele care strică buna tradiţia a învăţământului. Această formă de dogmatism este în cele mai multe cazuri combinată cu diverse forme de frică faţă de nou şi de noua metodologie. Depăşirea acestor forme de dogmatism se poate realiza prin intermediul unor cursuri aplicative privind noile metode, dar şi printr-o deschidere faţă de nou şi inovaţie.

O altă formă de dogmatism este cel legat de reguli şi de comportament. Respectarea strictă a regulamentului, neacceptarea flexibilităţii faţă de ceea ce ar reprezenta modelul unic, singurul acceptabil al elevului reprezintă alte forme de dogmatism. Acestă formă se datorează incapacităţii profesorului de a se adapta la modificările sociale şi comportamentale ale noilor generaţii. Şi în acest caz trebuie găsită forma de echilibru prin care să se identifice elementele pozitive ale noului context social, ce l-ar putea ajuta pe elev în evoluţia şi educaţia sa, iar formele distructive să fie eliminate. Dar acest echilibru este fragil şi gradul de dificultate în găsirea sa este unul foarte ridicat căci obiectivitatea celui implicat în luarea unor astfel de hotărâri este greu de realizat. Dar păstrarea în contact cu realităţile sociale şi găsirea modalităţii de a depăşi problemele ridicate de acestea ar putea ajuta la depăşirea unui dogmatism normativ.

f. *respectarea/nerespectarea strictă a normativităţii,* aşa cum am precizat deja, poate fi considerată o formă de dogmatism. Dar nu acesta este cea mai puternică barieră în calea profesorului manager. Dimpotrivă, o mare problemă a sistemului educaţional românesc este nerespectarea legislaţiei, regulamentelor şi normelor în profunzimea lor. Relativismul acestora, modificarea de prea multe ori sub motivul unei interminabile şi repetitive reforme, au transformat normele în ceva aleatoriu. Nu ne referim aici la acele părţi din legislaţie

care sunt fundament pentru organizarea sistemului, căci acestea sunt respectate, ci la normele simple, elementare a căror nerespectare nu afectează în mod evident şi structural ansamblul, dar care corup elementele de bază şi ne îndepărtează de însuşi scopul învăţământului. Pentru a înţelege mai bine să dăm un singur exemplu. Copiatul este la ora aceasta una dintre cele mai frecvente probleme, căci sintetizează tot ce poate fi negativ pentru o bună educaţie: furtul, înşelăciunea, lipsa de motivaţie, lipsa de cunoştinţe, lipsa de seriozitate, modificare ierarhiilor în sistem şi societate, promovează ideea „de a te descurca", corupe. Deşi este atât de gravă această problemă este tratată cu superficialitate după cum putem vedea în regulamentul şcolar. Astfel s-a ajuns în situaţia în care, în procente de peste 90 % dintre elevi au copiat cel puţin o dată, majoritatea lor copie în mod frecvent, preluarea de referate de pe internet sau pasaje întregi din cărţi atunci când au de făcut o lucrare de portofoliu nici măcar nu este considerată copiat etc. Şi urmează o întrebare firească: cum poţi să înveţi această generaţie ce însemnă drepturi de autor, dacă pentru ei a copia este o normalitate? Ne aflăm aici în faţa unei bariere foarte serioase, care trebuie rezolvată la nivelul normelor şcolare şi legislative. Dar deoarece normativele apar după ce problemele se agravează, sunt standardizate şi se elaborează algoritmi de rezolvarea lor, profesorul ca primă persoană în relaţie cu problemele, trebuie să găsească soluţii şi în spiritul normelor nu doar în litera lor.

g. *siguranţa afectivă* poate fi una dintre barierele care se referă la echilibrul psihic la persoanei. Siguranţa afectivă se situează la al doilea nivel de nevoi pe care îl descrie Maslow. Omul simte nevoia de a fi integrat într-un grup care să-i întreţină un anumit echilibru afectiv şi starea de securitate. În cazul cadrelor didactice există mai multe grupuri specifice, care îndeplinesc aceste funcţii. În primul rând, la nivelul şcolii funcţionează catedra şi colectivul de profesori. La nivelul judeţului există grupul profesorilor de specialitate şi integrarea la acest nivel este la fel de importantă. Apartenenţa la aceste grupuri şi siguranţa afectivă pe care ele o oferă nu reprezintă un pericol în sine, ci doar atunci când în interiorul acestora, folosindu-se de diferite forme de autoritarism se încearcă impunerea anumitor activităţi neprincipale. În astfel de cazuri, folosindu-se de nevoia de siguranţa afectivă şi de anumite forme de conformism în faţa autorităţii se pot impune norme, reguli, acţiuni peste voinţa profesorilor. Mulţi, de multe ori cei fără experienţă sau cu un anumit grad de timiditate nu îndrăznesc să treacă peste fobia de autoritate pentru a-şi expune punctul de vedere. Dimpotrivă, de multe ori se întâmplă să voteze în conformitate „cu ce vrea grupul" pentru a nu se izola de ceilalţi. Pentru a se depăşi această barieră foarte important este ca fiecare profesor să înveţe să-şi prezinte punctul de vedere, raţional, echilibrat, cu argumente bine susţinute şi să depăşească fobiile în faţa autorităţii sau frica de excludere din grup.

Toate aceste bariere de natură emoţională sunt subiective şi ele nu pot fi depăşite decât printr-un efort individual susţinut. Aşa cum am văzut drumul deja cunoscut, bătătorit, riscurile schimbării, tipul de personalitate anxioasă sau conformistă sunt exemple de bariere care din punct de vedere emoţional pot împiedica transformarea profesorului în profesor-manager. Dar ele pot fi conştientizate analizate şi depăşite, depinzând doar de noi să facem faţă provocărilor specifice fiecăruia.

4. Barierele **de mediu** reprezintă piedicile ce îşi au sursa în exterior în contextul psihosocial ce se manifestă la un moment dat. Astfel de bariere sunt în relaţie cu modalitatea de constituire a grupului, a relaţilor dintre membrii grupurilor, tipologia liderilor, dar şi a modalităţii în care persoana se rapotează la grup. În cazul educaţiei există trei mari grupuri care formează mediul social cu care profesorul intră în contact şi în care are roluri diferite, care îi pot afecta în mod direct activitatea. În primul rând este colectivul

profesoral în care el este un membru, cu roluri specifice şi care îi poate influenţa activitatea în mod direct sau prin inducţie. Acest grup are diferite nivele de manifestare începând de la nivelul şcolii şi terminând cu ansamblul corpului profesoral. Al doilea grup este reprezentat de elevi în care rolul profesorului trebuie să fie de manager şi coordonator al activităţii. Acest grup formează mediul specific tuturor activităţilor educative propriu-zise şi joacă un rol foarte important în eficenţa activităţilor profesorale. Cel de-al treilea grup foarte important pentru influenţa pe care o are asupra tuturor activităţilor este constituit de comunitatea locală. Imaginea instituţiilor şi a şcolii în general, modalitatea în care sunt integraţi profesorii, relaţiile directe pe care aceştia le au cu membrii comunităţii sunt foarte importante în depăşirea barierelor existente. Indiferent de tipologia grupului aceste bariere pot fi clasificate astfel:

a. *homeostazia*, se reprezintă menţinerea echilibrului dat în interiorul unui grup şi eliminarea oricăror interferenţe care l-ar putea modifica. Astfel, în acel tip de grup inerţial care s-a blocat în activităţi de rutină orice încercare de reformă, dinamizare, transformare interioară va fi respinsă. Sunt cazuri în care datorită gradului foarte mare de inerţialitate oamenii dinamici, de certă calitate sunt marginalizaţi sau chiar eliminaţi în cazul în care ei nu reuşec să se adapteze şi să se integreze. De aceea pericolul reprezentat de homeostazie este foarte mare, iar depăşirea acestui tip de barieră se poate realiza numai printr-un demers hotărât concetrat din partea autorităţii, demers prin care profesorii să se opună inerţiei şi să promoveze dinamismul şi valoarea. Dar astfel de demersuri sunt foarte dificile în cazul sistemelor mari, în care contactul dintre top management şi grupul activ este redus existând mai multe niveluri de managemet care se pot interpune şi inhiba orice formă de schimbare.

b. *lipsa sprijinului din partea grupului*, reprezintă o barieră foarte dificil de depăşit căci prin intermediul marginalizării persoanei de către grup, sau doar prin lipsa de sprijin oricui i se poate limita intervenţia şi îngreuna activitatea. Această lipsă de sprijin poate îmbrăca diferite forme începând de la o marginalizare inconştientă, parţială având consecinţe nu foarte grave, până la subminarea unei persoane printr-un efort colectiv centralizat.

c. *neacceptarea criticii*, de către manageri poate fi o sursă pentru blocarea oricărei forme de evoluţie. Fiecare om greşeşte dar în majoritatea cazurilor nu suntem conştienţi de aceste greşeli ceea ce determină persistenţa în eroare. Dacă critica externă nu este acceptată ca atare, pozitivată şi utilizată pentru o evoluţie ulterioară, ci dimpotrivă este privită ca un atac personal atunci vom fi incapabili de autodepăşire şi de îmbunătăţire a activităţii. Detaşarea şi obiectivitatea sunt principalele modalităţi în care putem depăşi această barieră.

d. conducerea dictatorială sau autoritarismul reprezintă o altă barieră foarte importantă. Trăim într-un mediu social influenţat încă de cei 50 de ani de totalitarism, dublat de lipsa unei educaţii democratice în mediul managerial şi de servitutea majorităţii persoanelor, ceea ce determină atitudini autoritariste din partea unui număr foarte mare de manageri. Această atitudine poate determina cu mare uşurinţă forme de hărţuire la adresa anagajaţilor şi de limitare a activităţilor acestora. De aceea, în sistemul de învăţământ, trebuie să se urmărească cu atenţie modalitatea în care sunt implementate hotărârile de la centru, să nu se trateze cu superficialitate cazurile de hărţuire indiferent de nivelul la care acestea se manifestă şi să adopte o legislaţie nepermisivă în astfel de situaţii. Depăşirea acestor bariere se poate realiza printr-o atentă monitorizare a managerilor, o bună perfecţionare a acestora, o legislaţie nepermisivă faţă de abuzurile ce pot să apară la nivel managerial, o atentă monitorizare a tuturor proiectelor şi a persoanelor cu adevărat active în cadrul acestora.

e. *afirmarea unor profeţii autorealizabile* reprezintă una dintre principalele modalităţi în care o idee predominant negativă poate modifica cursul pozitiv la unei activităţi. Descrisă iniţial de R. K. Merton în 1948, profeţia autorealizatoare reprezintă o seamă de evaluari, estimări sau predicţii care ajung să se împlinească pentru că au fost emise, schimbând astfel un comportament sau derularea unei activităţi. Există trei etape principale în dezvoltarea unei astfel de predicţii. Prima etapă constă în transmiterea unor informaţii considerate realizabile cu un rol predictiv. A doua etapă este constituită din modificarea comportamentului, în urma realizării predicţiei în conformitate cu noua imagine proiectată şi cu expectanţele celorlalţi. A treia etapă constă în împlinirea predicţiei ca urmare a efectului snow-ball prin care majoritatea adoptă noul comportament. Este posibil ca formă finală pe care a luat-o predicţia să nu fie în aceeaşi formă cu ideea iniţială a predicţiei, dar ea trebuie să fie apropiată de aceasta. În general la nivel educaţional profeţiile autorealizatoare funcţionează în cazul mesajelor negative ce descurajează de tipul „nu vei fi nicodată capabil să realizezi aşa ceva", „reforma sigur va fi un eşec", „în România nu poate funcţiona această metodă" etc. Depăşirea acestei bariere nu se poate realiza prin acţiunea asupra primei etape, căci astfel de predicţii sau sugestii negative vor exista întodeauna, ci mai ales prin acţiunea asupra celei de-a doua etape prin raţionalizarea „predicţiilor" şi nepermiterea apariţiei efectului snow-bal.

Păstrarea echilibrului dat, un colectiv de profesori nereceptiv, un şef dominator, autoprogramarea negativă la nivelul unui întreg colectiv pot constitui obstacole de mediu care blochează transformarea managerială a profesorului. Eficienţa activităţii nu depinde doar de persoană ci şi de mediul în care se desfăşoară aceasta, de ajutorul pe care îl primeşte, de modul în care se integrează şi comunică cu ceilalţi. Oricât de bun manager ar fi un profesor, într-un mediu ostil el va întâmpina dificultăţi de manifestare a abilităţilor sale creatoare.

5. Barierele **culturale** sunt constituite ca urmare a conturării prejudecăţilor în funcţie de contextul de imagine al grupului. Ele funcţionează subtil şi sunt greu conştientizate datorită faptului că se manifestă odată cu dezvoltarea mediului cultural şi sunt în coeziune cu acestea. În momentul în care schimbările vin în contradicţie cu acestea prejudecăţile devin manifeste. Astfel de bariere culturale sunt:

a. *presupoziţiile intelectualiste* s-au dezvoltat ca urmare rolului tradiţional pe care l-a jucat profesorul în societate. Acesta reprezenta ideea de intelectual, iar comportamentul său era limitat la cerinţele pe care le presupunea acest statut. Chiar dacă modificările ulterioare din sistem au modificat cerinţele statutului de profesor mai multe cadre didactice au rămas interţial la vechile idei. Acestea au implicat neacceptarea anumitor activităţi, refuzul unor noi comportamente, metode, conţinuturi care nu se surpapuneau pe imaginea tradiţională. Astfel după opinia respectivelor persoane, ideea de profesor manager, coordonator al activităţilor dinamice specifice unor ore interactive în care elevul este activ, nu se suprapune cu imaginea profesorului intelectual care este principală sursă de informaţii şi care consideră elevul ca o memorie activă. Depăşirea acestei bariere se poate realiza prin urmărirea unor modele reale care reuşesc prin dinamism şi interrelaţionare cu elevul să obţină rezultate superioare. Cel mai bun model este cel Socratic care prin maieutică reuşea să dinamizeze cunoştinţe pe care învăţăcelul, discipolul nici nu era conştient că le deţine.

b. *respectarea tradiţiilor*, în detrimentul noutăţilor este o altă barieră culturală. Respectarea tradiţiei nu este o barieră în sine, ci doar când aceasta se află în contradicţie cu reformele. Problemele principale nu sunt datorate păstrării tradiţiei, ci mai degrabă dezvoltării unor inerţii ideatice de factură îndoielnică care sunt numite în mod aberant

tradiţii. Acestea coboară la un nivel inferior discursul metodic şi limitează acţiunile. Posibilitatea de a elimina aceste bariere culturale constă în separarea tradiţiilor de pseudotradiţii şi punerea în valaorea a ceea ce este pozitiv.

c. *gândirea prin procură* îl transformă pe profesor din manager în purtător de cuvânt al altor persoane, prin susţinerea unor idei care nu îi aparţin, dar pe care le consideră valoroase în sine. Această barieră devine periculoasă când ideile sunt preluate fără a fi bine analizate şi acceptate pe criterii de natură afectiv pulsională. Gândirea critică, libertatea de decizie şi susţinerea ideilor originale sunt câteva dintre instrumentele care pot ajuta la depăşirea acestei bariere.

Sintetizate, barierele culturale pot fi regăsite în sintagme de tipul *profesorul trebuie să rămână profesor, prin tradiţie el nu se ocupă decât de predare-învăţare-evaluare, lucrurile trebuie să rămână aşa cum sunt.* Ele prin forma lor se opun unui management educaţional eficient şi unor reforme profunde ale sistemului.

Aceastea sunt doar câteva dintre cele mai importante bariere educaţionale. Toate acestea se pot depăşi prin ceea ce se numeşte **profesionalizarea managerială a profesorului.** Stadiul actual, de modă în care este perceput managementul în educaţie se va transforma într-un curent managerial care va determina pregătirea managerială a profesorilor. Dar aceste schimbări de viziune trebuie introduse treptat, strategic, coerent, stimulativ în aşa fel încât ele să ducă la valorificarea superioară a resurselor umane. Profesorul însuşi trebuie să fie atât cel care acceptă cât şi cel care determină managementul schimbării. El trebuie să înţeleagă noua misiune managerială a profesorilor, să abordeze pe termen lung, strategic procesul edcaţional dar şi pe termen mediu şi scurt. Treptat profesorul trebuie să-şi dezvolte o cultură managerială care să cuprindă următoarele componente:

1) cunoştinţe manageriale generale şi specifice educaţiei,
2) cunoştinţe pedagogice, psihologige, sociologice, etice, juridice, ergonomice, axiologice, informatice referitoare la educaţie şi la procesul de învăţământ,
3) capacităţi intelectuale flexibile, competenţe operaţionale de aplicare a acestor cunoştinţe în situaţii educaţionale concrete, în proiecte strategice şi programe.
4) profesionalizarea activităţii manageriale prin pregătire teoretică şi practică, prin trecerea de la conceptul de ocupaţie managerială la cel de profesiune managerială.

În acest fel se pot defini rolurile manageriale ale profesorului, în mod interdisciplinar, se poate dezvolta personalitatea managerială a acestuia.

VI.3 Personalitatea managerială a profesorului

O latură foarte importantă a profesorului- manager, aşa cum am văzut şi în cazul barierelor, este reprezentată de către personalitatea managerială a acestuia. Aceasta influenţează atât modalitatea în care profesorul se dezvoltă cât şi relaţia pe care o are cu grupul ţintă – elevii şi cu cei care ar trebui să-i susţină activitatea – colegii. Toate aceste elemente se interpun creând un cadru pentru necesar determinării unor repere specifice funcţiilor şi rolului de profesor. Un astfel de model a fost dezvoltat de către R. Iucu, 2000 pornind de la achiziţiile cunoscute despre personalitate: **personalitate de bază (Kardiner), câmp psiho-pedagogic, reprezentări psiho-pedagogice, credinţe şi convingeri psiho-pedagogice, personalitate cristalizată (Cattell), stil educaţional, stil managerial.**

1. Personalitatea de bază reprezintă structura umană internă, flexibilă, parţial polivalentă cu care profesorul intră în câmpul profesional psiho-pedagogic. Aceasta conţine două mari dimensiuni:

a. *personalitatea reală* alcătuită din funcţii, procese, tendinţe, interese reprezentative pentru educaţie

b. *aptitudinea psiho-pedagogică* reprezentată de elementele: temperamentale, intelectual-cognitive (senzoriale, de limbaj, capacităţi intelectuale), afectiv-motivaţionale, instrumentale, stilistice, reglatorii (atenţia, voinţa), relaţional-valorice (caracter, imaginea de sine).

Referindu-ne la aptitudinea psiho-pedagogică considerăm că nu există un temperament predeterminat pentru educaţie dar, pot fi modelate acele însuşiri temperamentale ca: echlilbrul, forţa, mobilitatea, rezistenţa la efort şi la stress, sociabilitatea, activitatea, dinamismul, care să constituie baza dezvoltării personalităţii educaţional-manageriale eficiente.Trăsăturile intelectual-cognitive din structura aptitudinii psiho-pedagogice sunt: fluiditatea, flexibilitatea, sensibilitatea la probleme, originalitatea, productivitatea, gândirea convergent-euristică, explicativă care să faciliteze înţelegerea, consolidarea şi prelucrarea cunoştinţelor de către elevi.

Componentele afectiv-motivaţionale se referă la coloratura pozitivă , optimistă şi echilibrată a afectivităţii şi motivaţiei, la capacitatea de modelare şi dezvoltare a motivaţiei intrinseci la elevi, la controlul emotivităţii, la dezvoltarea sensibilităţii superioare, umaniste. Componentele instrumentale eficiente sunt deprinderile, priceperile pedagogice, abilităţile socio-educaţionale. Componenta relaţional-valorică reprezentată sintetic de caracter este una dintre cele mai importante componente ale aptitudinii psiho-pedagogice –considerăm noi chiar nucleul ei. Atitudinile faţă de sine, atitudinile faţă de altul şi atitudinile faţă de activitate sunt grevate de elementul valoric, de auto-apreciere şi inter-apreciere. Din păcate caracterul este neglijat atât în profesionalizarea profesorilor cât şi în procesul educaţional de formare iniţială a elevilor.

2. Câmpul psiho-pedagogic este definit potrivit teoriei câmpului elaborată de K. Lewin spaţiul de viaţă, subiectiv al profesorului-manager. El este reprezentat de :

a. statutul socio-economic al profesorului în societate,

b. influenţele externe asupra sa: sociale (expectanţele societăţii), politice (atitudinile faţă de politica educaţională), familiale (relaţiile cu părinţii), factorii ergonomici, care constituie baza materială a şcolii, norme deontologice, comunicare interacţională, la nivel macroeducaţional-cu cadrele didactice şi la nivel microeducaţional cu elevii.

3. Reprezentările psiho-pedagogice ca idei, percepţii, imagini, atitudini au fost clasificate de R. Iucu în mai multe categorii:

a. *didactice* de: proiectare, strategie, interacţionale, evaluare;

b. *socio-educaţionale* : statutul părinţilor, poziţia familială, sex, rasă, etnice;

c. *deontologice sau de etică* profesională.

Care sunt ideile profesorilor despre proiectarea didactică, ce importanţă atribuie acestei activităţi, cum o realizează practic, au o concepţie strategică, pe termen lung, pe care o îmbină cu cea tactică sau pe termen scurt ? Care sunt imaginile profesorilor despre rolul etniei în activitatea educaţională, despre criteriile de sex şi rasă în procesul educaţional, dar despre comportamentul lor de etică profesională?

4. Credinţele şi convingerile psiho-pedagogice

Potrivit lui Kaes, credinţa reprezintă o organizare durabilă a percepţiilor şi cunoştinţelor, relative dintr-un domeniu specific al vieţii cotidiene. Credinţa are o structură complexă axiologică, obiectivă, psihologică (cognitivă, afectivă, volitivă), experienţială.

Credinţele şi convingerile psiho-pedagogice, relativ puţin cercetate au un nucleu psihovaloric important datorită căruia se formează în timp mai îndelungat, sunt puternic interiorizate şi sunt greu de schimbat. Cunoaşterea şi autocunoaşterea lor este o condiţie de eficienţă managerială. Credinţele, cu care a crescut copilul în familie, regulile impuse de părinţii săi rămân la nivelul inconştientului personal, o lungă perioadă de timp dacă nu pentru toată viaţa. Regulile impuse de şcoală asimilate în diferite grade de către copil se metamorfozează treptat, devenind credinţe sau chiar convingeri despre educaţie. Profesionalizarea în domeniul educaţiei implică nu numai învăţarea de cunoştinţe teoretice sau practice, formarea de capacităţi, dezvoltarea de atitudini educaţionale ci şi înrădăcinarea de credinţe şi convingeri mai mult sau mai puţin conştiente, mai mult sau mai puţin determinante. Modelele pe care le-au avut copiii, în familie, în şcoală, în societate, care rezonează mai mult sau mai puţin cu propria personalitate în formare sunt decisive în formarea credinţelor şi convingerilor educaţionale. La nivelul credinţelor şi convingerilor îmbinarea dintre cognitiv, afectiv şi volitiv este mai puternică decât la alte fenomene psihice, tocmai de aceea ele sunt mai inerţiale şi mai greu de schimbat. Credinţele şi convingerile au nu numai o structură complexă ci şi ambivalentă: pozitiv-negativă. Credinţa în adevăr, dreptate, frumos, bun simţ, bună cuviinţă este dublată de credinţa în minciună, nedreptate, urât, obrăznicie, nesimţire, care poate fi la fel de activă şi puternică ca prima. Disocierea între ele este dificilă, se realizează în etape diferite ale dezvoltării moralităţii şi personalităţii elevilor (Kohlberg, Piaget).

Katz (1970) a elaborat un model al mix-ului abilităţilor manageriale, care pune în evidenţă interacţiunea dintre diferite tipuri de abilităţi cognitive, interpersonale, tehnice.

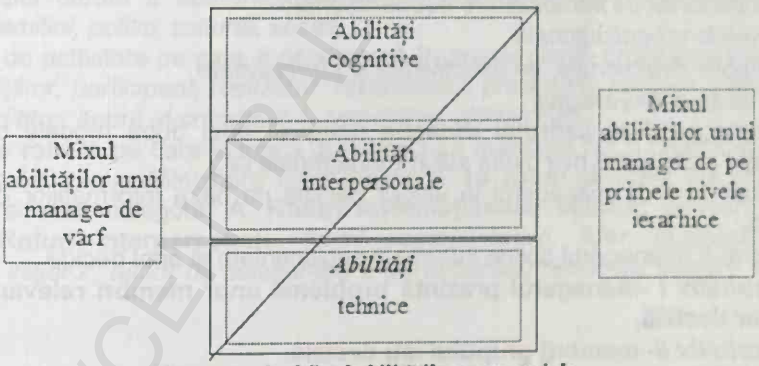

Abilităţi cognitive
Abilităţi interpersonale
Abilităţi tehnice
Mixul abilităţilor unui manager de vârf
Mixul abilităţilor unui manager de pe primele nivele ierarhice

Figura nr. 2 - Mixul abilităţilor manageriale

5. Personalitatea cristalizată este alcătuită din :

1. Competenţa **ştiinţifică** care cuprinde următoarele aspecte:*abilităţi de prelucrare a cunoştinţelor, informaţie ştiinţifică selectată, veridică, capacităţi de transmitere a cunoştinţelor, inteligenţă,înţelepciune, experienţă didactică flexibilă, aptitudini pentru cercetare, capacităţi şi strategii creative, capacităţi de transfer şi aplicare.*
2. Competenţa **psihosocială** reprezentată de: *capacităţi de a stabili relaţii cu elevii, adaptarea la roluri diferite, comunicarea cu grupul, relaţie autoritate-libertate, entuziasm, înţelegere, autoritate*
3. Competenţa **managerială** în cadrul căreia regăsim:*capacitatea de influenţare a clasei, abilităţi de proiectare şi planificare, forţa şi oportunitatea decizională, organizarea şi*

coordonarea activităţii clasei, administrarea corectă a recompensei şi pedepsei, suportabilitatea în condiţii de stress

4. Competenţa **psihopedagogică** reprezintă: *capacitatea de accesibilizare a informaţiei, capacitatea de înţelegere a elevilor, capacitatea empatică, capacitatea de muncă educativă, atitudinea stimulativă, spiritul metodic de clarviziune*

După această prezentare exhaustivă a personalităţii profesorului-manager putem formula câteva întrebări:

- orice profesor poate deveni manager?
- necesitatea pregătirii manageriale a profesorului poate deveni obligativitate?
- profesionalizarea didactică implică şi pregătirea în domeniul managerial?
- viziunea de perspectivă a pregătirii didactice va permite existenţa profesorului nemanager?

La aceste întrebări ca şi la altele de acest gen putem răspunde prin sublinierea caracterului vocaţional al profesiunii de profesor. Te formezi ca profesor, şi devii profesor dacă ai anumite înclinaţii pedagogie, îţi place, eşti pasionat de domeniul educaţional, eşti dedicat formării şi modelării personalităţii. Profesionalizarea psihopedagogică implică şi pregătire managerială, dar aceasta nu este suficientă, specializarea în domeniul managementului educaţional fiind stringentă,mai ales în această perioadă de dezvoltare a învăţământului românesc.

6. **Stilul educaţional** a fost definit de R.Iucu ca un set de constante asociate, comportamental situate în regiunea de contact cu credinţele şi convingerile, direct perceptibile. Stilul educaţional este alcătuit din:

- *componente de personalitate neoperaţionale*
- *variabile organizaţionale*
- *variabile direcţionale, de directivitate şi permisivitate*
- *variabile socio-afective*

7. **Stilul managerial al cadrului didactic** poate fi redat după modele diferite. După **Vroom** au fost identificate mai multe stiluri manageriale ca:

- *autocrat I*, unde managerul ia singur decizia pe baza informaţiilor deţinute până atunci,
- *autocrat II* -managerul obţine informaţii suplimentare şi apoi decide
- ***consultativ I* -managerul prezintă problema unor membri relevanţi şi apoi ia singur decizia,**
- ***consultativ II*- membrii grupului iau decizia,**

Likert identifică 4 sisteme de guvernare şi de conducere:

I. *autoritar-exploatator:* deţine puterea, controlul, monopolizează decizia, este vârful ierarhic
II. *autoritar-binevoitor:* dezvoltă oportunităţi pentru consultare,
III. ***consultativ:* dezvoltă interacţiuni profunde, recompensare, un grad mare de asumare a răspunderii,**
IV. ***participativ:* se încurajează comunicarea laterală, se realizează un climat favorabil bazat pe respect.**

Dintre aceste stiluri manageriale stilurile consultativ I şi II, după Vroom şi consultativ şi participativ-după Likert pot fi considerate cele mai eficiente în procesul educaţional, pentru profesorul-manager. Managementul sistemic, situaţional ca orientare managerială şi stilurile democratic, consultativ, participativ, motivant sau care se numesc altfel dar care

conduc la luarea deciziilor în comun, la stimularea elevilor dar şi la asumarea răspunderii lor sunt cele mai eficiente în procesul didactic şi educaţional.
Stilul managerial al profesorului-consultativ sau participativ-aplicate contextului educaţional reprezintă stiluri educaţionale dezirabile care au desigur profilul personalităţii profesorilor respectivi.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

VI. PROFESORUL- MANAGER

VI.1. Rolurile profesorului-manager

Context teoretic:
Educaţia, ca activitate predominant conştientă, organizată, planificată de formare şi dezvoltare a personalităţii implică elemente manageriale esenţiale. Profesorul trebuie să devină manager eficient astfel încât să reuşească să se adapteze la natura activităţii sale. Pentru aceasta el ar trebui să aibă următoarele trăsături psiho-comportamentale manifeste în context educaţional: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare.
Profesorul joacă în activitatea sa mai mult roluri care pot fi grupate astfel:
1. după mediul căruia îi aparţine, profesorul-manager este membru al unui mediu: *profesional, familial, politic, cultural, social.*
2. după tipul de activitate pe care o desfăşoară în aceste medii profesorul-manager este: *receptor, emiţător, participant, realizator, responsabil, proiectant, iniţiator, agent de soluţii, consilier, mediator, agent al progresului, cercetător, utilizator* etc.
De asemenea rolurile pe care le joacă profesorul ca manager pot fi delimitate pornind de la clasifcarea lui Henry Mintzberg care identifică **10 roluri diferite ale managerului**, grupate în trei mari categorii: **A. Roluri informaţionale**: *monitor, difuzor, purtător de cuvânt;* **B. Roluri interpersonale**: *figură reprezentativă, lider, legătură*; **C. Roluri decizionale**: *iniţiator, factor de soluţionare a perturbărilor, factor de alocare a resurselor, negociator*

Exerciţii:
1. Folosindu-vă de cunoştinţele pe care le-aţi asimilat în cadrul orelor de pedagogie precizaţi ce reprezintă metodele activ-participative şi daţi cinci exemple de astfel de metode, arătând modalitatea în care pot fi ele folosite în cadrul orei de Consiliere / Dirigenţie.
2. Pornind de la trăsăturile profesorului-manager enumerate de S. Iosifescu: raţionalitatea, înlocuirea controlului cu participarea, stimularea elevilor, opţiunea strategică pentru comunicare, formare, motivare, precizaţi care sunt modalităţile în care aceste trăsături se pot regăsi în activitatea educaţională propriu-zisă. Daţi 5 exemple de activităţi în care aceste trăsături se pot regăsi!
3. Identificaţi cinci asemănări între management şi educaţie!

4. Ca reprezentant al unui anumit mediu: a. familial, b.profesional, c.politic, d. social şi cultural profesorul-manager are anumite atitudini faţă de muncă, faţă de profesiune, faţă de alţii şi grup,. faţă de cultură. Prin ce modalităţi consideraţi că se formează aceste atitudini:

a. prin imitaţie
b. prin învăţare socială
c. prin socializare

Identificaţi pentru fiecare tip de mediu modalităţile determinante de formare a atitudinilor. Explicaţi alegerile făcute.

5. Daţi câte un exemplu pentru fiecare tip de activitate al profesorului-manager: receptor, emiţător, participant, realizator, proiectant, iniţiator, consilier, cercetător.

6. În ce constă caracterul de noutate al rolurilor actuale ale profesorului-manager:

a. raţionalitate,
b. autoritatea lor
c. inter-activitatea
d. profesionalism

Încercuiţi răspunsul corect!

7. Descrieţi câte o activitate pentru fiecare dintre funcţiile specifice rolului de profesor enunţate de E. Woolfolk, 1990: expert al actului de predare-învăţare, agent motivator, lider, consilier, model, profesionist-reflexiv.

8. Care ar fi comportamentul specific al unui profesor care neagă necesitatea de a deveni manager? Care credeţi că este diferenţa dintre o oră predată de acesta şi una predată de un profesor manager? Identificaţi 5 aspecte de diferenţă!

9. Profesorii care consideră că îndeplinesc condiţiile manageriale sunt şi profesori manageri? Argumentaţi răspunsul!

10. Realizaţi un clasament al importanţei rolurilor pe care le joacă profesorul pornind de la următoarele tipuri de roluri: *roluri informaţionale, rolurile inter-personale, rolurile decizionale.* Care dintre aceste roluri pot fi îndeplinite şi în următoarele sisteme educaţionale care nu folosesc metode obişnuite: sistemul bazat pe tipul de relaţie maestru-discipol; sistemul bazat pe reţelele video; învăţământul bazat pe sistemul jocului interactiv; sistemul de tip IDD în care se folosesc cursuri tipărite; sistemul de tip IDD care utilizează emisiunile TV?

Problematizare:

1. Principiul descentralizării învăţământului este un principiu fundamental al reformei educaţionale actuale. Analizaţi modalităţile în care acesta este implementat la nivelul învăţământului românesc! Care credeţi că vor fi efectele pozitive şi cele negative pe termen scurt, mediu şi lung? Care credeţi că sunt elementele specifice societăţii româneşti care influenţează în mod negativ descentraliarea? Dar în mod pozitiv? În ce măsură aceasta trebuie să devină scop în sine? Care ar fi obiectivele specifice educaţiei care sunt atinse prin descentralizare?

2. Parteneriatul educaţional între profesor, elev, părinte este una cerinţele fundamentale ale unei educaţii moderne. Totuşi tot mai des ne întâlnim cu dezinteresul părinţilor faţă de evoluţia şcolară a copiilor. În această situaţie care mai este rolul unei astfel de colaborări? Ce se poate face ca părinţii să fie responsabilizaţi în legătură cu educaţia copiilor lor? Ce

poate face un profesor pentru a determina la nivelul părinţilor o schimbare de atitudine în relaţie cu sistemul educaţional în general şi cu educaţia propriului copil în special?
3. În cadrul reformei una dintre premisele fundamentale ale învăţământului este capacitatea sa de a se adapta la cerinţele societăţii. Dar evaluarea acestor cerinţe ar trebui să fie anticipativă şi de lungă durată, altfel pot să apară crize în sistem. O astfel de criză este cea a locurilor din învăţământul preşcolar generată de reducerile de personal şi spaţiu din trecut, cauzate la rândul lor de scăderea natalităţii şi de lipsa de fonduri. În momentul în care natalitatea a revenit la normal, a apărut o presiune asupra locurilor limitate din învăţământul preşcolar. Cum trebuia să se acţioneze pentru a nu apărea această criză? Ce poate face un profesor pentru a ocoli astfel de situaţii de criză? Ce fel de decizii poate lua un profesor astfel încât acţiunile să fie anticipative şi de lungă durată?

Activităţi practice:
1. Realizaţi un plan de activitate prin care să apropiaţi părinţii de şcoală şi să-i implicaţi în activitatea decizională specifică primei clase dinr-un ciclu educaţional. În realizarea acestui plan ţineţi seama şi de părinţii care nu sunt interesaţi de problemele şcolare ale copiilor lor şi identificaţi 5 soluţii pentru cooptarea lor.
2. Pornind de la dificultăţile de acceptare ale statutului de profesor manager, realizaţi o argumentaţie bazată pe activitatea concretă a unui profesor prin care să susţineţi rolul de manager al clasei de elevi pe care îl are fiecare profesor.

Studii de caz:
1. Analizaţi şi interpretaţi următoarea situaţie educaţională identificând rolurile diferite ale profesorului-consilier, pornind de la cele **10 roluri diferite ale managerului**, grupate în trei mari categorii, ale lui Henry Mintzberg.
Un anumit profesor este diriginte/consilier din clasa a IX-a până în clasa a XII-a, la o clasă de electrotehnică, dintr-un anumit grup şcolar. La sfârşitul clasei a XII-a împreună cu un grup de iniţiativă profesorul diriginte/consilier organizează festivitatea de finalizare a studiilor. Dar cu această ocazie intră în şcoală elevi străini, care generează un incident finalizat cu un viol. Continuaţi prezentarea acestui eveniment nefericit identificând rolurile informaţionale, interpersonale şi decizionale ale profesorului consilier!

VI.2. Bariere manageriale ale profesorului

Context teoretic:
S. Iosifescu(2000) realizează o clasificare a **barierelor** care-l împiedică pe profesorul român să devină profesor-manager în spiritul unei eficienţe crescute a activităţii. Acestea au fost clasificate în funcţie de sursa care le generează astfel:
1. Bariere **perceptive:** *saturaţia, stereotipia, ţinta falsă*;
2. Bariere **cognitive:** *ignoranţa, precedenţa, inflexibilitatea, retenţia selectivă*;
3. Barierele **emoţionale** *capriciul, obişnuinţa, preferinţa pentru ceea ce este familiar, teama de risc, dogmatismul, respectarea strictă a normativităţii, siguranţa afectivă*;
4. Bariere **de mediu** *homeostazia, lipsa sprijinului din partea grupului, neacceptarea criticii, dominarea şefilor, afirmarea unor profeţii autorealizabile*;

5. Bariere **culturale** *presupoziţiile intelectualiste, respectarea tradiţiilor, gândirea prin procură.*

Pentru depăşirea acestor bariere profesorul trebuie să-şi dezvolte o cultură managerială continuă care să cuprindă cunoştinţe manageriale generale şi specifice educaţiei, cunoştinţe psiho-pedagogice şi dezvoltarea competenţelor operaţionale.

Exerciţii:

1. Profesorul întâmpină mai multe tipuri de bariere în procesul său managerial de devenire. Aceste bariere au fost clasificate de către S Iosifescu în 2000. Pornind de la respectiva clasificare realizaţi o ierarhie a acestor bariere manageriale acordând 22 de puncte dificultăţii situate pe locul I şi 1 punct celei situate pe ultimul loc. Explicaţi de ce aţi ales astfel primele 3 locuri? Dar ultimele 3?
2. Pornind de la clasificarea barierilor în procesul de devenire a învăţământului realizată de S. Iosifescu în 2000 precizaţi care dintre acestea pot fi depăşite prin efortul persoanei şi care prin efort din partea managementului central.
3. Care sunt principalele caracteristici ale barierelor perceptive şi cum ar putea un profesor să le depăşească prin efort indvidual?
4. Realizaţi o analiză profundă a propriei personalităţi şi precizaţi care dintre barierele emoţionale credeţi se vor regăsi la dumneavoastră în următorii cinci ani în cazul în care veţi preda într-o instituţie de învăţământ! Dar în următorii zece ani?
5. Barierile culturale şi barierile de mediu au în comun mai multe caracteristici? Care sunt aceste caracteristici comune şi prin ce se deosebesc ele?

Problematizare:

1. Orice profesor se întâlneşte în decursul evoluţiei sale cu o seamă de bariere externe a căror depăşire nu depinde în mod direct de el. Ce ar trebui să faceţi în cazul în care întâlniţi aceste bariere. Identificaţi 3 dintre demersurile normale pe care ar trebui să le facă un profesor în cazul în care doreşte să depăşească astfel de bariere? Care este nivelul de sacrificiu normal pe care trebuie să-l realizeze un profesor pentru a depăşite barierele de nivel material specifice educaţiei. Pe o scară de la 1 la 10 unde 1 este nivelul minim şi 10 nivelul maxim bifaţi nivelul optim de sacrificiu pe care consideraţi că îl veţi face din punct de vedere material!

Activităţi practice:

1. Realizaţi un plan de activitate prin care să contribuiţi la depăşirea barierelor cognitive pe care le întâlniţi în activitatea didactică. Structuraţi respectivele activităţi în funcţie de tipul de barieră pe care doriţi să o depăşiţi.
2. Realizaţi un plan de perfecţionare pentru un curs **de profesionalizare managerială a profesorului** pe care l-aţi considera eficient pentru dumenavoastră. În acest plan precizaţi, materiile pe care aţi dori să le faceţi, tipul de informaţii pe care aţi dori să le primiţi, metodologia pe care aţi dori să o stăpâniţi, obiectivele generale, obiectivele specifice pe care aţi dori să le atingeţi şi ce compentenţe aţi dori să deţineţi în final. De asemenea precizaţi de ce instrumente aţi avea nevoie în timpul cursului şi ce instrumente de lucru să primiţi la finalizarea acestuia.

Analize de caz:

1. Sunteţi profesor în al doilea an de activitate şi observaţi că sunteţi hărţuit de directorul şcolii dumneavostră care este autoritar. Acesta nu numai că vă critică şi vânează toate greşelile dar vă şi limitează iniţiativa nelăsându-vă să desfăşuraţi activităţi extraşcolare. Mai mult au fost cazuri în care succesele dumneavoastră au fost asumate de către acesta sau trecute în diferite rapoarte de activitate ca fiind realizate de alţi colegi. Ce feţi face în acest caz? Cât timp veţi aştepta până să acţionaţi? Care credeţi că ar putea fi ieşirea dintr-o astfel de situaţie? Ce soluţie vedeţi ca fiind pozitivă pentru dumneavoastră şi ce soluţie consideraţi că este negativă?
2. Sunteţi profesor şi după participarea la mai multe cursuri de perfecţionare doriţi să realizaţi cursuri de educaţie pentru adulţi (sexuală) în cadrul şcolii în care activaţi pentru elevii de peste 15 ani. Dar întâmpinaţi rezistenţă din partea mai multor colegi care nu doresc ca astfel de activităţi să se desfăşoare în cadrul şcolii. Ce veţi face în acest caz? Ce argumete veţi aduce pentru a încerca să depăşiţi aceste bariere?

VI.3. Personalitatea managerială a profesorului

Context teoretic:

O latură foarte importantă a profesorului este reprezentată de către personalitatea managerială a acestuia. Aceasta influenţează atât modalitatea în care profesorul se dezvoltă cât şi relaţia pe care o are cu grupul ţintă – elevii şi cu cei care ar trebui să-i susţină activitatea – colegii. R. Iucu, 2000 pornind de la achiziţiile cunoscute ale personalităţii a dezvoltat un model în care sintetiza: **personalitate de bază (Kardiner), câmp psiho-pedagogic, reprezentări psiho-pedagogice, credinţe şi convingeri psiho-pedagogice, personalitate cristalizată (Cattell), stil educaţional, stil managerial.**

Exerciţii

1. Situaţi-vă mental în rol-statusul de profesor-manager şi descrieţi profilul de personalitate managerială pe care vi-l doriţi în aşa fel încât să obţineţi rezultate manageriale maxime la clasa d-voastră!
2. Pornind de la trăsăturile personalităţii de bază precizaţi care sunt caracteristicile ideale ale unui profesor manager!
3. În ce măsură câmpul pihopedagogic îl poate influenţa pe profesor în constituirea unei personalităţi puternice? Daţi 5 exemple concrete de caracteristici ce s-ar putea modifica sub impactul câmpului psihopedagogic!
4. Descrieţi imaginea şcolii aşa cum aţi găsit-o reflectată la nivelul unei clase de elevi, în şcoala unde aţi făcut practica pedagogică, pornind de la categoriile specifice reprezentărilor psihopedagogice!
5. Ştiind cât de profunde sunt credinţele şi convingerile psihopedagogice daţi exemple de cinci astfel de idei pe care le-aţi regăsit în cadrul activităţii didactice din perioada practicii pedagogice!
6. Răspundeţi la următoarele întrebări argumentându-vă răspunsurile:

- orice profesor poate deveni manager?
- necesitatea pregătirii manageriale a profesorului poate deveni obligativitate?
- profesionalizarea didactică implică şi pregătirea în domeniul managerial?
- viziunea de perspectivă a pregătirii didactice va permite existenţa profesorului nemanager?.

7. Pornind de la modelul profesorului ideal pe care vi l-aţi ales din timpul anilor de liceu precizaţi care era stilul educaţional al acestuia!
8. Formulaţi câte un exemplu pentru fiecare tip de stil managerial şi descrieţi o situaţie în care acesta ar putea fi aplicat: *autocrat I, autocrat II consultativ I, consultativ II*
9. Realizaţi o ierarhie a celor 4 stiluri manageriale clasificate de Likert acordând 4 puncte celui de pe locul I şi 1 punct celui de pe locul IV: *autoritar-exploatator, autoritar-binevoitor, consultativ, participativ.* Argumentaţi răspunsul!
10. Care consideraţi că este diferenţa între mixul abilităţilor unui manager de vârf şi cel al unui manager situat pe primele nivele manageriale? Ce fel de manager este profesorul şi de ce?

Problematizare:
Personalitatea profesorului reprezintă unul dintre cele mai importante elemente pentru o bună educaţie a elevului. Cum putem să-i atragem pe oamenii valoroşi în sistemul educaţional? Cum putem să introducem în sistem doar profesori care au o personalitate adecvată acestui rol? Ce demersuri ar trebui realizate dacă profesori care nu au calităţile necesare sunt în interorul sistemului de învăţământ?

Activităţi practice:
Pornind de la elemetele personalităţii cristalizate realizaţi conturul unui program de îmbunătăţire a calităţilor didactice ale profesorilor. Precizaţi care ar fi activităţile pe care le-aţi desfăşura şi obiectivele pe care le veţi dori să le atingeţi! Ce aţi modifica la program dacă aţi gândi programul pentru managerii instituţiilor de învăţământ?

Studii de caz:
1. Sunteţi profesor în al doilea an de activitate şi simţiţi nevoia de perfecţionare. Ce demersuri aţi face pentru a vă îmbunătăţi calităţile? Numiţi 3 astfel de demersuri! Ce cursuri aţi dori să urmaţi? Numiţi 3 astfel de cursuri! Care ar fi elementele personalităţii proprii pe care aţi dori să le îmbunătăţiţi? Numiţi 3 astfel de elemente!
2. Sunteţi profesor manager la clasa a XI-a şi remacaţi că există nişte conflicte foarte puternice între două eleve. Ce demersuri aţi face pentru a rezolva acele conflicte? Descrieţi calităţile de care aveţi nevoie pentru rezolvarea lor! Explicaţi ce caracteristici ale personalităţii dumneavoastră nu vă pot ajuta în aceste situaţii?

BCU IAŞI - CENTRU UNIVERSITAR

BIBLIOGRAFIE

1. Davitz, S., J., Ball, S.,(1978), Psihologia procesului educaţional, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
2. Iucu, R., (2000), Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Editura Polirom, Iaşi
3. Likert, R. (1976), New Ways of Management Conflict,
4. Iosifescu, S., (2001), Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti
5. Katz, D, Robert., L, (1970), The social Psychology of Organisatios, Wiley Eastern Private Limited, New Delhi
6. Mintzberg, H., (1980), The Nature of Management Work, Englewood, Clifs, N.J.:Prentice Haull,
7. Neacşu, I.,(1990), Instruire şi învăţare,Editura Ştiinţifică, Bucureşti
8. d, Hainaut, 1981
9. Kolberg, L.,(1968), The Child as a moral Phylosopher, „Psychology Today"
10. Piaget, J.,(1965), Psihologia inteligenţei, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
11. Cattell, R.,H.,(1967), The scietific analysis of Personality, Harmonsworth, Penquin Books
12. Constantin-Stoica, A.,(2004), Conflictul interpersonal, Editura Polirom, Iaşi

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VII. CUNOAŞTEREA COLECTIVULUI DE ELEVI. Tehnologia intervenţiei psiho-sociale asupra colectivului de elevi

Cunoaşterea colectivului de elevi vizează surprinderea acelor caracteristici ale colectivului de elevi prin care acesta se defineşte ca un tot, ca un sistem, cu autonomie dar şi ca un subsistem al unui sistem mai cuprinzător-sistemul educaţional. Specificul sistemului numit clasa de elevi se referă la natura psiho-socio-educaţională a acestuia, la interdependenţa între factorii psiho-sociali şi cei educaţionali în formarea, dezvoltarea şi modelarea personalităţii. Pentru punerea în evidenţă a acestui specific este necesară cunoaşterea colectivului de elevi, cu metode specifice.

VII.1. Obiectivele cunoaşterii clasei de elevi

Cunoaşterea clasei de elevi nu este scop în sine ci este mai degrabă o modalitate pentru atingerea unor obiective mult mai cuprinzătoare a căror finalitate este eficientizarea activităţii didactice. Printr-o bună cunoaştere a clasei de elevi putem să ne dimensionăm activităţile astfel încât intervenţiile de natură didactică şi educaţională să îşi atingă scopul. De aceea este foarte important să urmărim obiectivele principale ale cunoaşterii clasei de elevi. I. Nicola, 1978 sintetizează următoarele **obiective** ale cunoaşterii colectivului de elevi:

1. descrierea şi relevarea *particularităţilor structurale* ale clasei de elevi. Astfel este posibil să identificăm structura formală şi structura informală a clasei, prin analizarea microgrupurilor, a modalităţilor cum acestea interacţionează, a persoanelor marginale şi a modalităţii în care acestea se raportează la fiecare dintre subgrupe.
2. cunoaşterea relaţiilor dintre *liderii formali şi liderii informali*, ceea ce ar permite o aprofundare a modalităţii de organizare internă a clasei, de ierahizare şi chiar de identificare a ordonărilor axiologice.
3. detectarea *normelor, valorilor şi regulilor* care tind să determine viaţa internă a colectivului de elevi, identificându-se astfel motorul coeziunii grupale. Forma structurală este partea văzută a interrelaţiilor dar acestea sunt susţinute de o serie importantă de valori, reguli, norme, formale sau informale, care adună şi focalizează grupurile.
4. identificarea problemelor privind *coeziunea colectivului* de elevi, probleme care pot destabiliza grupul şi crea probleme greu soluţionabile.
5. identificarea *legităţilor colective* rezultate prin interacţiunile dintre personalităţile individuale şi personalitatea de grup a colectivului. Marginalizarea anumitor persoane sau dimpotrivă posilbilitatea altora de a coagula în jurul lor microgrupuri sunt piedici în formarea unui grup unit, cu un grad de coeziune ridicat, iar cunoaşterea lor ajută în păstrarea echilibrului intern.

Observăm, că aceste obiective urmăresc să identifice elementele caracteristice grupului – clasa de elevi, pornind de la dimensiunile colectivului de elevi şi modalităţile de interrelaţionare, conducând astfel la dimensiunile managementului clasei de elevi. Identificarea fiecărui element specific grupului ajută la determinarea modalităţilor de intervenţie, astfel încât obiectivele trebuie să surprindă şi aceste caracteristici. Dar acest tip de raportare la grupul social nu este suficient, ci el trebuie completat cu elementele specifice clasificărilor pedagogiei moderne(Bloom, B.) ale obiectivelor educaţionale. Astfel

am putea identifica următoarele obiective ale cunoaşterii colectivului de elevi obiective specifice care constituie fundament mai ales pentru lecţia de dirigenţie:

- obiectivele cognitive (analiză, sinteză, înţelegere, evaluare) a principalelor particularităţi de cunoaştere ale membrilor colectivului de elevi şi ale clasei de elevi;
- obiective afectiv-motivaţionale, de modelare a afectivităţii, de dezvoltare a motivaţiei pozitive, intrinseci, superioare de natură socio-culturală;
- obiective psiho-motorii şi comportamentale, de dezvoltare a deprinderilor, priceperilor, abilităţilor socio-comportamentale mature, echilibrate, potrivit vârstei dar şi cerinţelor societăţii;
- obiective volitiv-caracteriale, atitudinale , de formare şi dezvoltare a caracterului elevilor, neglijate de procesul educaţional, de modelare a nucleului personalităţii – eul, de structurare a atitudinilor de responsabilitate, iniţiativă, consecvenţă, corectitudine în relaţiile cu propria persoană şi cu ceilalţi.

După cum putem observa şi din descrierea obiectivelor, analiza grupului nu trebuie să creeze o formă de izolare a acestuia în raport cu individul priin creearea unei entităţi totale izolate de individualitatea fiecăruia. Dimpotrivă, există o interrelaţionare continuă între grup şi individ în care toate elementele mediului psihosocial se regăsesc într-o formă de coeziune. De aceea, din punct de vedere pedagogic toate influenţele mediului socio-educaţional se răsfrâng asupra conştiinţei şi conduitei elevilor prin intermediul condiţiilor interne ale personalităţii lor. Pentru această trebuie urmărite modalităţile de interacţiune şi cele de formare ale grupului. Pornind de aici I. Nicola arată că se pot dezvolta mai multe tipuri de relaţii care pot fi sintentizate astfel:

1. la nivelul personalităţii unui membru al grupului este valabilă relaţia **M – P – R**, unde M reprezintă **mediul social**, P, **personalitatea** şi R **răspunsul dat**

2. la nivelul personalităţii de grup este valabilă relaţia **M – S – R**, unde M este **mediul social**, S **sintalitatea** (personalitatea de grup) şi R, **răspunsul**.

3. Dar cea mai completă relaţie care surprinde interacţiunea între personalitate şi sintalitate este următoarea: **M – P – S – R** repsectându-se acelaşi sistem de notare.

Dacă în prima formulă, personalitatea individuală este cea care filtrează influenţele mediului exterior, în formula a doua acest rol este îndeplinit de personalitatea de grup sau sintalitate iar formula a treia, cea mai completă pune în evidenţă relaţia de interdependenţă între personalitatea individuală şi cea de grup care realizează selecţia influenţelor externe. Profesorul-manager şi profesorul-diriginte trebuie să cunoască atât personalitatea individuală a membrilor grupului său, cât şi personalitatea lor de grup în aşa fel încât să poate dirija şi coordona influenţele mediului educaţional cu scopul modelării benefice a personalităţii elevilor cu ajutorul factorilor educaţionali.

VII.2. Metode şi tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi

Cunoaşterea clasei de elevi este unul dintre cele mai importante demersuri pe care profesorul consilier trebuie să le desfăşoare. Obiectivele vaste ale cunoaşterii clasei, pe care le-am prezentat, subliniază seriozitatea cu care trebuie realizat acest demers. Ea se poate realiza doar dacă profesorul depăşeşte limitele unei cunoaşteri empirice parţiale şi nesistematice şi se orientează spre o cunoaştere ştiinţifică sistematică, completă, obiectivă. Pentru aceasta este necesară pregătirea profesorului prin asimilarea celor mai importante tehnici de cunoaştere psihosocială, pe care el prin mijloacele educaţionale, practice, pe care le are la dispoziţie să le poată pune în aplicare. Ultimul secol de

cercetare psihosocială a scos în evidenţă o multitudine de astfel de tehnici, dar nu toate pot fi aplicate de către profesori sau sunt utile pentru cunoaşterea clasei de elevi.

Pentru început vom urmări o sitneză a celor mai cunoscute tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi realizată de I. Nicola care le structurează astfel:

1. *Tehnica studierii transversale sau structurale,* care prezintă clasa la un moment dat, tabloul colectivului de elevi şi se referă la descrierea caracteristicilor de structură ale acestuia. Aceasta se referă la analiza, înţelegerea, evaluarea caracteristicilor structurale ale clasei de elevi, în ceea ce priveşte numărul elevilor în clasă, raportul între numărul de băieţi şi numărul de fete, rezultatele la învăţătură ale elevilor, aptitudini şi capacităţi speciale determinate de profilul şi specializarea clasei, alte înclinaţii, interese şi aspiraţii ale elevilor la momentul respectiv.
2. *Tehnica studierii longitudinale sau dinamice,* surprinde transformările petrecute în timp, la nivelul colectivului de elevi. Ea impune cunoaşterea colectivului de elevi pe o perioadă mai îndelungată, optim ar fi pe o perioadă de 4-5 ani. În acest fel se pot pune în evidenţă stabilitatea anumitor trăsături ale sintalităţii clasei de elevi sau schimbarea acestora, dinamica sau transformarea lor, consistenţa sau instabilitatea acestora.

Tehnologia cunoaşterii colectivului de elevi a realizat un salt de la cunoaşterea empirică, nemijlocită a manifestărilor exteriorizate şi accesibile direct la cunoaşterea mijlocită ca rezultat al prelucrării şi interpretării datelor. Una dintre cele mai folosite mijloace de cunoaştere a colectivului de elevi este: **observaţia psihosocială**.

Observaţia psihosocială este procesul prin care se realizează transferarea procesului cunoaşterii empirice, subiective, specifice observării comune a celuilalt într-o metodă ştiinţifică prin formalizare şi obiectivizare. Astfel observaţia psihosocială se realizează printr-un contact nemijlocit cu realitatea care asigură date primare ce vor fi ulterior sistematizate, prelucrate şi interpretate. Ca urmare a acestor procese se obţin date secundare, concrete, obiective specifice grupului. Datorită complexităţii procesului de prelucrare şi interpretare a datelor primare observaţia este recomandabil a fi făcută de către persoane pregătite psihopedagogic dar care sunt şi participanţi obişnuiţi la viaţa colectivului, astfel încât prin prezenta lor să nu denatureze fenomenele şi manifestările supuse observării. În general prin intermediul observaţiei se urmăresc manifestări psihosociale de tipul autorităţii şi influenţei liderilor formali, comportamentului liderilor informali, modului în care elevii interacţionează şi îşi exercită influenţa, dar şi manifestări ale sintalităţii şi, anume, modul în care se exprimă personalitatea colectivului în anumite situatii, manifestarea subgrupurilor din cadrul colectivului, participarea membrilor la rezolvarea anumitor probleme, coeziunea grupului.

Pentru ca observaţia socială să poată fi considerată o metodă ştiinţifică, ea trebuie să îndeplinească mai multe condiţii, care ar trebui considerate drept caracteristici fundamentale. Acestea au fost sintetizate de către autorul citat, astfel:

- Contactul nemijlocit între observator (în cazul nostru reprezentat de către profesorul manager sau profesorul diriginte) şi cel observat (colectivul de elevi). Contactul trebuie să fie direct fără intermediari astfel încât să nu se interpună elemente secundare, efecte nedorite ale eventualelor reinterpretări ale observaţiei. Totuşi, ţinând seama de tehnologia modernă, înregistrarea video, în măsura în care aceasta este o obişnuinţă (nu determină modificări comportamentale) şi fără încălcarea princiilor etice, poate fi un ajutor important. În acest caz observarea repetată a unor evenimente poate ajuta la interpretarea obiectivă şi la identificarea unor detalii care în cazul observării directe pot fi trecute cu vederea.

- Caracterul participativ, din interior al observatorului, astfel încât acesta să nu fie perceput ca intrus şi să determine modificarea comportamentală a grupului. În cazul clasei de elevi, profesorul fiind liderul formal al colectivului de elevi dar putând să devină şi lider informal, el nu este perceput ca extern, ceea ce îi va permite, într-o anumită măsură, să perceapă comportamentul real al elevilor. Cu toate acestea, datorită aurei de autoritate pe care o are, profesorul nu va fi în contact cu o parte a comportamentelor ce se desfăşoară în afara relaţiei profesor- elev.
- Delimitarea clară şi distinctă a obiectivelor observaţiei astfel încât atenţia să poată fi focalizată şi să se atingă scopurile observaţiei. De aceea este de preferat ca înainte de a se realiza observaţia să ne stabilim în mod clar obiectivele şi să delimităm elementele interacţiunilor pe care ne vom centra atenţia. Acestea pot fi: conduita colectivă, aspecte normale şi excepţionale ale clasei de elevi, devieri de comportament, performanţe ale elevilor, progrese sau regrese la învăţătură, etc.

Odată cu îndeplinirea acestor condiţii trebuie urmărită obiectivitatea şi eficienţa observaţiei. Observaţia psihosocială este eficientă dacă pot fi identificate anumite **repere** prin identificarea răspunsurilor la anumite întrebări:

a) **Momentul** evenimentului – Când s-a produs fapta respectivă?
b) **Contextul** în care are loc evenimentul – Cum s-a produs aceasta, în ce condiţii?
c) **Cauzele** care au provocat evenimentul - Care sunt cauzele posibile ale faptei respective? (ce a determinat fapta respectivă?)
d) **Factorii** determinanţi ai evenimentului – Care sunt factorii responsabili de producerea faptei?

O componentă foarte importantă pentru realizarea unei observaţii complete o reprezintă posibilitatea de formalizare şi cuantificare a observaţiei. De aceea este nevoie de un model de fişă de observaţie pe care să-l folosim pentru a putea cuantifica evenimentele observate. Această fişă trebuie să cuprindă cel puţin următoareale date: data la care a fost făcută observaţia, evenimentul aşa cum a fost el şi interpretarea lui. Dar pe lângă acestea se pot regăsi date suplimentare ca de exemplu contextul evenimentului, elemente ce ar putea interfera cu evenimentul, cauze probabile ale evenimentului etc.

Pentru a exemplifica, I. Nicola realizează următorul model al observaţiei psihosociale:

DATA OBSERVAŢIEI	MANIFESTĂRI ALE SINTALITĂŢII	INTERPRETĂRI IPOTETICE	MANIFESTĂRI PSIHOSOCIALE	INTERPRETĂRI IPOTETICE

Figura nr.3 Model al observaţiei psihosociale

Observaţia psihosocială poate fi o metodă de sine stătătoare de cunoaştere a sintalităţii colectivului de elevi dar şi un procedeu în cadrul unor metode mai complexe de cunoaştere sau intervenţie psihosocială cum arfi: experimentul, jocul de rol, brainstormingul. Toate metodele de cunoaştere a personalităţii individuale a elevilor: conversaţia, chestionarul, testul, analiza produselor activităţii, etc. sunt valabile şi în cazul cunoaşterii sintalităţii grupului cu adaptarea lor la specificul de grup, la problematica activităţii de grup.

De exemplu, ne interesează una dintre problemele, care tinde să devină dominantă în contextul educaţional liceal – agresivitatea. Observăm pe parcursul unui an şcolar fapte

individuale şi colective de agresivitate la două clase paralele dar cu rezultate opuse la învăţătură: o clasă foarte bună şi o clasă foarte slabă. Ne interesează relaţia dintre agresivitate şi rezultatele la învăţătură. Pentru aceasta notăm toate faptele de agresivitate individuală şi colectivă ca şi interpretările pe care le dăm la momentul respectiv acestor fapte. De asemenea notăm elevii cu rezultatele cele mai bune şi cele mai slabe la învăţătură. Comparăm situaţiile şi constatăm relaţia între cele două variabile agresivitatea şi notele la învăţătură. Această situaţie prezentată este de fapt un experiment care conţine în cadrul său mai multe procedee de observaţie: la începutul experimentului, pe parcurs, la sfârşitul experimentului. De asemenea, pentru a fi eficient experimentul trebuie să aibă ipoteze bine delimitate care să fie bazate pe datele observaţiei, trebuie să se raporteze la două grupuri unul experimental şi unul de control, monitorizate cu ajutorul observaţiei şi să conducă la concluzii bine argumentate, în concordanţă cu datele observaţiei.

Chiar dacă metoda observaţiei care este una dintre cele mai folosite şi mai simple metode pe care profesorul le poate folosi pentru o cunoaştere obiectivă a clasei de elevi, ea are şi unele neajunsuri. Pentru o observaţie cu finalitate pozitivă este nevoie de perioadă destul de mare de timp, abilităţi de selecţie a elementelor importante din totalitatea celor observate, de obiectivitate în acumularea datelor primare dar şi în analiza acestora, de exeperienţă pentru a putea identifica elementele care interferează cu observaţia etc. De aceea de multe ori este recomandabil, pentru obţinerea unui rezultat eficient şi obiectiv să se apeleze şi la alte metode psihosociale. Una dintre cele mai utile (datorită multitudinilor de contexte în care poate fi aplicată), complexe (datorită formelor de la simplu, la amplu pe care le poate îmbrăca), dar în acelaşi timp, uşor de aplicat este **chestionarul.**

Chestionarul, ca metodă de cercetare socială şi psihosocială, constă dintr-un ansamblu de întrebări scrise, ordonate logic şi psihologic la care subiecţii trebuie să răspundă oral(interviul) sau în scris şi din urma cărora, prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin auto-administrare, se obţin informaţii ce sunt înregistrate în scris. Complexitatea chestionarului şi modul în care poate fi utilizat acesta este dată de numărul de întrebări şi modalitatea în care sunt formulate acestea. Chestionarul poate fi simplu şi cuprinde un număr limitat de întrebări ceea ce ajută la obţinerea de răspunsuri la probleme punctuale, sau reprezintă un prim pas pentru aplicarea unor tehnici mai complexe (ex. testul sociometric). În asemenea cazuri cinci sau zece întrebări pot fi suficente pentru a obţine răspunsurile care ne interesează.

Dar în acelaşi timp chestionarul poate fi foarte complex şi ajunge la o amploare deoasebită cuprinzând un număr important de întrebări a căror răspunsuri ar trebui să ne ajute la identificarea de soluţii la probleme complexe, cu multe variabile. Şi în acest caz trebuie urmărit cu grijă ca numărul de întrebări să fie în limite rezonabile, astfel încât completarea chestionarului să nu reprezinte un efort mai mare de douăzeci de minute, maxim jumătate de oră astfel încât, cel care completează să îşi poată concentra atenţia asupra chestionarului. În caz contrar se pot obţine răspunsuri vagi, fără legătură cu întrebarea, iar eficienţa aplicării chestionarului este scăzută. În cazul chestionarelor complexe rolul operatorului este foarte important el trebuind să aibă grijă ca răspunsurile să fie clare şi la obiect, dar fără să influenţeze răspunsul la întrebare.

De aceea este foarte important pentru eficienţa chestionalului ca acesta să urmărească cu atenţie modalitatea în care sunt formulate întrebările, tipul acestora şi ordinea lor, astfel încât să se obţină un ansamblu coerent, uşor de completat. Există mai multe tipuri de întrebări pe care le putem regăsi în cazul unui chestionar, întrebări a căror răspunsuri

trebuie să atingă diferite obiective. Astfel, după scopul pe care doreste să-l atingă întrebarea acestea pot fi clasificate în:

1. Întrebări de **identificare** a celui intervievat, în răspunsul cărora trebuie să regăsim datele statistice necesare chestionarului. Foate important este ca respectivele date de indentificare să nu fie dezvăluite ci doar acele date de natură generală care să confere siguranţa confidenţialităţii. În cazul nerespectării confidenţialităţii nu putem avea siguranţa răspunsurilor ulterioare, sincere, ci mai degrabă a unor răspunsuri care reprezintă ceea ce crede cel intervievat că îşi doreşte „autoritatea" să răspundă. Există şi cazuri excepţionale în care este absolut necesar ca repsectiva persoană să poată fi identificată, dar în acest caz trebuie să fiţi sigur că cel intervievat are încredere în operator în ceea ce priveşte respectarea confidenţialităţii.

2. Întrebări **informative** prin care se urmăreşte obţinerea unor informaţii precise cu privire la un eveniment, persoană situaţie, răspuns care doreşte a relata un punct de vedere obiectiv. Întrebările de genul „Câte stele are steagul Uniunii Europene?" „Ce s-a întâmplat în ora X pe coridorul şcolii?" sau „Cu cine aţi dori să staţi în bancă?" reprezintă câteva exemple de întrebări cu caracter informativ pe care le puteţi folosi în diferite tipuri de chestionare cu scopuri diferite.

3. Întrebările de **opinie** urmăresc obţinerea unor informaţii de natură subiectivă, personale, păreri cu privire la un eveniment, fapt, situaţie obiectivă. În acest caz întrebările pot să conţină în mod explicit sintagme de genul „ce părere aveţi despre?" sau răspunsul în sine ar trebui să surprindă un demers prin care îţi exprimi opinia de genul „dacă votaţi duminică cu ce persoană veţi vota?". În cazul acestor întrebări creatorul chestionarului cât şi operatorul trebuie să fie foarte atenţi să nu inducă răspunsul la întrebare şi astfel să compromită şi să influenţeze rezultatul. Un exemplu de astfel de inducere a răspunsului ar putea fi: „Operatorul îşi începe discursul: *noi realizăm un sondaj de piaţa comandat de postul de radio X,* dupa care întrebarea a doua este*: ce posturi de Radio ascultati?* Iar cea de-a treia o completează *Consideraţi că acest post de radio are emisiuni interesante?*". Cel mai uşor este de indus răspunsul în cazul întrebărilor închise, unde prin omisiune sau prin poziţionare se poate obţine un rezultat dorit. Continuăm acelaşi exemplu: la întrebarea ce posturi de radio ascultaţi- se poate poziţiona pe primul loc postul X şi omite, din „neglijenţă", postul concurent cu unul apropiat. Aceste exemple se referă la influenţe grosolane, dar există situaţii în care acestea pot fi mult mai subtile. În cazul profesorului, acesta trebuie să se ferească de astfel de întrebări prin care poate fi indus răspunsul pentru ca rezultatul obţinut să fie unul pertinent.

4. Întrebări de **control** a informaţiilor deţinute de intervievat, a seriozităţii interviului, a intensităţii afective a chestionarului. Aceste întrebări sunt folosite în cazul chestionarelor complexe în care este necesară verificarea informaţiilor. Ele sunt structurate astfel încât o informaţie anterioară să se se poată regăsi, într-o altă formă, prin aceasta urmărind dacă răspunsul iniţial a fost sincer. Mai pot fi folosite chestionare complete cu rol de control prin care este verificată formularea întrebărilor şi eficienţa chestionarului. În cazul în care chestionarul este simplu, iar întrebările nu urmăresc opinii complexe sau nu există motive întemeiate pentru care aceste opinii să nu fie sincere, este de preferat ca întrebările de control să lipească. Ele nu ar face altceva decât să complice chestionarul fără ca rezultatele oferite de întrebările de control să fie relevante.

În funcţie de strucura întrebării acestea pot fi întrebări **deschise,** în care intervievatul îşi exprimă opinia proprie, întrebări **închise,** în care acesta alege o variantă de răspuns şi întrebări **mixte** în care se face o alegere din mai multe variante care este ulterior explicată.

Un rol foarte important în obţinerea unui instrument eficient îl joacă modalitatea în care acesta este constituit. În primul rând trebuie să se urmărească cu atenţie modul în care sunt formulate întrebările. Acestea trebuie să respecte un număr de principii logice şi psihologice, astfel încât, în final, să se obţină un chestionar bine structurat şi coerent. Cele mai importante criterii care trebuie respectate în formularea întrebărilor sunt:

1. Întrebările trebuie enunţate în mod clar şi precis, fără a provoca confuzii. Pentru aceasta trebuie evitate în interiorul întrebării folosirea de termeni vagi, sau dificil de înţeles de către cei intervievaţi. De asemena, nu trebuie folosite negaţii în interiorul întrebării pentru că acestea pot crea confuzii şi nici să se folosească întrebări circulare sau cu răspuns indus. Mai trebuie să se urmărească ca întebarea să fie scurtă, preciză iar răspunsul la ea să poată fi concret.
2. Întrebările trebuie ordonate în ordine logică şi psihologică. În general atunci când se urmăreşte o anumită ordine logică se preferă, în funcţie de obiectivele chestionarului una dintre variantele de la general la particular sau invers. Acelaşi demers trebuie realizat şi în cazul ordinii psihologice unde este de preferat să se pornească de la întrebările neutre la cele cu impact emotiv. În cazul chestionarelor complexe care sunt structurate pe mai multe obiective (teme) această ordine trebuie să se păstreze în interiorul obiectivului (temei).
3. În alegerea întrebărilor trebuie urmărite cu atenţie obiectivele activităţii. În primul rând trebuie evitate întrebările care se îndepărtează de obiectivele iniţiale ale chestionarului. De asemenea, trebuie să înlăturăm orice întrebare redundantă sau repetitivă cu excepţia celor care sunt de control. Orice întrebare inutilă complică chestionarul, făcând din completarea acestuia o activitate dificilă şi ineficientă.

De asemenea foarte importantă este şi ordinea ideilor, modalitatea în care acestea se ordonează în interiorul chestionarului. Această ordine trebuie să respecte anumite principii asfel încât chestionarul în sine să fie coerent. În conformitate cu principiile privind intervievarea persoanelor emise de organizaţia Gallup ordinea întrebărilor poate fi următoarea:

1. Întrebări cu caracter general privind datele persoanei intervievate;
2. Întrebări filtru pentru a afla dacă persoanele anchetate cunosc problema pusă în discuţie;
3. Întrebări deschise privind atitudinea faţă de respectiva problemă;
4. Întrebări închise referitoare tot la atitudinea celor anchetaţi;
5. Întrebări deschise pentru motivarea răspunsurilor date;
6. Întrebări închise cu scopul de a măsura intensitatea opiniilor exprimare.

În cazul unui chestionar de mici dimensiuni nu trebuie să regăsim în cadrul unui chestionar toate aceste tipuri de întrebări, modul în care este structurat acesta depinzând de obiectivele ce trebuiesc atinse.

În cazul chestionarului, ca şi în cazul celorlalte instrumente de cunoaştere psihosocială trebuie respectate câteva principii de natură etică. Acestea se bazează pe principiul fundamental al neîncălcării drepturilor şi neafectarea din punct de vedere psihic sau social a subiecţilor. In primul rând trebuie păstrată confidenţialitatea răspunsurilor, mai ales în cazul în care este un chestionar care urmăreşte opinia în cazuri controversate. Confidenţialitatea trebuie respectată, iar cel intervievat trebuie să fie conştient de acest lucru, în caz contrar răspunsurile putând să fie afectate. De asemenea trebuie ca această completare a chestionarului să nu-i aducă nici un prejudiciu celui care îl completează. Alte reguli de natură etică trebuie să privească corectitudinea în relaţie cu clientul sau urmărirea obţinerii adevărului şi nu a manipulării informaţiei. De aceea este foarte important ca în

formularea chestionarului sau în aplicarea sa, să nu încercăm să influenţăm rezultatele indiferent care sunt acestea.

Pe lângă cele două metode descrise anterior, care pot fi abordate de către orice profesor, fiindu-i suficientă pregătirea temenică psihopedagogică pe care ar trebui să o deţină, există o multitudine de alte metode de cunoaştere psihosocială complexe pentru aplicarea cărora este necesară o pregătire specială. Astfel ar fi **metoda experimentului** prin care se stabileşte o relaţie cauzală între variabila independentă şi cea dependentă prin modificarea fenomenelor. O altă metodă este cea a **scărilor de opinii şi atitudini (scări de apreciere)** care urmăreşte introducerea anumitor diferenţieri în răpunsurile subiecţlor prin introducerea unor grile care să reflecte opiniile în legatură cu diferite fenomene. Răspunsurile sunt standardizate şi precodificate, ordonate ascendent sau descendent, în functie de intensitatea care ar corespunde opiniei fiecăruia. Astfel de metode pot fi aplicate şi de profesor în măsura în care ele au un grad de complexitate scăzut şi au fost deja standardizate anterior de specialişti. Totuşi şi în astfel de cazuri aplicarea lor trebuie să aibă doar un rol pur informativ, profesorul neputânsu-se folosi de ele în luarea de decizii, în mod independent.

VII.3.Tehnicile sociometrice

Sociometria se ocupă de studiul relaţiilor interpersonale, stabilite în cadrul unui grup social. Iniţiatorul acestei discipline este considerat cercetătorul american de origine română *Iacob* **Moreno.** În 1934 Iacob Moreno publică lucrarea "Who Shall Survive?" care este considerată lucrarea de bază a sociometriei. În 1954 această lucrare va fi tradusă în franceză sub titlul *„Fondamentes de la sociometrie"*, punând în acest fel bazele sociometriei.

Tehnicile şi metodele sociometrice reprezintă un ansamblu de intrumente şi procedee destinate să măsoare configuraţia şi intensitatea relaţiilor interpersonale din interiorul unui grup social.Cele mai cunoscute metode sociometrice sunt:

1. **Testul sociometric** –constă în formularea unor întrebări prin intermediul cărora se solicită fiecărui elev să-şi exprime simpatiile şi antipatiile faţă de ceilalţi colegi ai săi. Pentru a fi eficient testul sociometric trebuie să îndeplinească următoarele condiţii:
   - formularea clară a întrebărilor,
   - determinarea unor răspunsuri sincere din partea elevilor,
   - întrebările să reflecte preocupările şi interesele subiectilor testaţi,
   - subiecţii să-şi exteriorizeze anumite trăiri afective.

De exemplu putem întreba elevii : *Cu cine aţi prefera să învăţaţi împreună?*

Testul sociometric este considerat instrumentul principal şi punctul de plecare în cunoaşterea diferitelor aspecte ale procesului de interacţiune, ce se manifestă în colectiv. El oferă doar materialul brut în legătură cu aspectele relaţionale ale elevului şi ale grupului în totalitatea sa. Ulterior acest material se va prelucra şi numai pe baza acelor rezultate vom putea cunoaşte aspectele care ne interesează. Toate aprecierile, interpretările şi rezultatele obţinute în urma prelucrării sunt dependente de fidelitatea datelor oferite de test. Fidelitatea depinde de sinceritatea răspunsurilor la întrebarile testului, sinceritate, care la rândul ei este determinată de felul în care a fost întocmit testul. Etapele aplicării testului sociometric sunt considerate următoarele:

a. membrii grupului sunt informaţi şi li se explică scopul cercetării:
- cunoaşterea de către fiecare elev a locului său psihosocial în grup,
- preferinţele interpersonale vor sta la baza repartizării sarcinilor în grup
-structurarea formală a grupului în funcţie de relaţiile sociopreferenţiale,

b. se obţine încrederea subiecţilor în caracterul confidenţial al răspunsurilor la întrebări;

c. se distribuie membrilor grupului formularele cu întrebări ce urmează a fi completate

d.se precizează caracteristicile situaţiei- grupul în cadrul căruia se fac alegerile şi respingerile- sensul fiecărei întrebări- limitarea la un anumit număr de răspunsuri, 3 sau 5 în funcţie de mărimea grupului- se precizează faptul că ordinea răspunsurilor este o ordine valorică, cel mai preferat fiind pe locul I şi apoi se fac alegerile în ordine descrescătoare- nu se impune o limită de timp pentru completare

e. se recoltează răspunsurile

Testul sociometric se poate folosi şi într-o cercetare transversală pentru a surprinde evoluţia relaţiilor colectivului. Astfel testul urmează a fi administrat periodic, iar rezultatele obţinute să fie comparate între ele. Trebuie specificat faptul că reluarea testului la intervale prea scurte îi diminueaza eficacitatea, subiecţii orientându-se mai mult după răspunsurile anterioare, care sunt încă vii în memorie, decât după ceea ce simt în momentul respectiv. De asemenea în cazul în care intervalele sunt prea mari riscăm să pierdem din vedere dependenţa strictă dintre fenomene. Putem recomanda pe baza experienţei reluarea testării sociometrice anual (Cf.Duriga Darius, 2005).

Testul sociometric-exemplu

1. Daca s-ar reorganiza clasa cu cine aţi dori sa fiţi din nou coleg? Numiţi 3 colegi !
1.....
2.....
3.....

De ce aţi făcut această alegere ?

2. Daca s-ar reorganiza clasa cu cine nu aţi dori sa fiţi din nou coleg? Numiţi 3 colegi !

1.....
2.....
3.....

De ce aţi făcut această alegere ?

3. Cine crezi că te-a ales, că te-a nominalizat la prima întrebare? Numiţi 3 colegi
1.....
2.....
3.....

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4. Cine crezi că te-a respins, că te-a nominalizat la a doua întrebare?

1.....
2.....
3.....

Întrebările pot fi formulate pe orice temă care priveşte interpercepţiile elevilor din clasă cu privire la învăţare, disciplină, colegialitate şi preferinţele lo socio-afective.

Datele testului sociometric sunt înregistrate într-un tabel cu două intrări, unde atât pe verticală cât si pe orizontală sunt trecuţi elevii din colectivul respectiv. Pe verticală se trec punctele atribuite din alegerile/respingerile colegilor nominalizati, iar pe orizontală percepţiile pozitive şi negative atribuite de asemenea colegilor. Matricea sociometrică este mai mult un instrument tehnic decât unul de cunoaştere. Ea facilitează descoperirea şi ordonarea datelor brute pe care ni le oferă testul şi asigură condiţiile necesare pentru manipularea şi prelucrarea lor. Pe verticală se trec în ordine, corespunzator fiecarui elev, eventual cu o culoare rosie +3, +2, +1 puncte în dreptul colegilor alesi, preferati, iar cu culoare albastra - 3, - 2, - 1 puncte în dreptul colegilor respinsi, nominalizati la întrebarea a doua. Pe orizontala se trec percepţiile pozitive reprezentate prin cercuri roşii si percepţiile negative reprezentate prin cercuri albastre. Mai apoi în capetele de tabel ale matricii sociometrice se calculeaza suma punctelor obţinute din alegeri şi respingeri si suma percepţiilor pozitive şi negative.Primul coleg ales la prima întrebare primeste +3 puncte, al doilea +2 puncte, iar al treilea +1 punct. Primul coleg nominalizat la întrebarea a doua primeşte - 3 puncte, al doilea - 2 puncte, iar al treilea - 1 punct. Toti cei trei nominalizaţi, la întrebarea a treia primesc nediferenţiat un cerc rosu, iar cei trei nominalizati la întrebarea a patra primesc de asemenea nediferentiat un cerc albastru.
Dar o modalitate mai simplă de a înregistra alegerile, respingerile şi relaţiile de indiferenţă este de a trece în dreptul persoanelor respective semnele + pentru alegere, - pentru respingere şi 0 pentru indiferenţă. Să luăm situaţia următoare: un grup educaţional alcătuit din 6 membri. După aplicarea testului sociometric s-au obţinut următoarele rezultate care au fost trecute în matricea sociometrică:

Matricea alegerilor

Nr.ord.	1	2	3	4	5	6	Alegeri exprimate
1	///////////////	+	0	+	0	+	3
2	+	//////////	+	0	+	+	4
3	+	0	//////////	0	0	+	2
4	0	+	0	//////////	+	0	2
5	+	0	+	0	//////////	+	3
6	0	+	+	+	+	//////////	4
Alegeri primite	3	3	3	2	3	4	18

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Interpretând această matrice a alegerilor constatăm că elevul 1 şi-a exprimat 3 alegeri, elevul 2 a ales 4 elevi cu care ar învăţa împreună, elevul 3 are ca şi elevul 4 doar 2 alegeri, elevul 5 a făcut 3 alegeri ca şi elevul numărul 1. Elevul 6 şi-a manifestat 4 alegeri ca şi elevul 2. Prin urmare elevul cu cele mai multe alegeri exprimate sau cel mai sociabil este elevul 2 .

Dar matricea alegerilor nu pune în evidenţă doar alegerile exprimate ci şi alegerile primite . În acest sens cel mai mic număr de alegeri primite îl are elevul 4-doar două alegeri. Elevii 1, 2, 3, 5 au un număr egal de alegeri primite, trei.Elevul 6 are cel mai mare număr de alegeri primite, patru, fiind prin urmare liderul grupului în ceea ce priveşte sarcina respectivă.

De asemenea matricea sociometrică nu pune în evidenţă doar alegerile ci şi respingerile.Testul sociometric poate să formuleze următoarea întrebare: Cu cine nu aţi prefera să lucraţi în aceeaşi grupă? Să presupunem că la această întrebare s-au obţinut următoarele date:

Matricea respingerilor

Nr.ord.	1	2	3	4	5	6	Respingeri exprimate
1	///////		-		-		-2
2		///////		-			-1
3		-	///////		-		-2
4			-	////////		-	-2
5		-		-	////////		-2
6	-		-		-	////////	-3
Respingeri primite	-1	-2	-3	-2	-3	-1	-12

Interpretând matricea respingerilor constatăm că cel mai mic număr de respingeri exprimate îl are elevul 2-o singură respingere. Elevii 1, 3, 4, 5, au acelaşi număr de respingeri manifestate, adică două. În ceea ce priveşte respingerile primite cel mai mic număr de respingeri primite îl au elevii 1 şi 6, o respingere. Elevii 2, 4, au fiecare câte două respingeri iar cel mai mare număr de respingeri îl au elevii 3 şi 6

Dintre aceşti indici suma algebrică a alegerilor exprimate şi a respingerilor exprimate formează **expansiunea socială a fiecărui elev**, iar suma algebrică a alegerilor primite şi a respingerilor primite formează **incluziunea socială a fiecărui elev.**

Pentru a pune în evidenţă aceşti indici realizăm următorul tabel sintetic:

Matricea sintetică

Nr. Ord.	1	2	3	4	5	6	*Expansiunea socială*
1	//////	+	-	+	-	+	1
2	+	//////	+	-	+	+	3
3	+	-	///////		-		-1
4		+	-	//////		-	-1
5	+	-	+	-	//////	+	1
6	-	+	+	+	-	///////	1
Incluziunea socială	2	1	1	0	0	2	

Din acest tabel rezultă faptul că elevul cu expansiunea socială cea mai mare este elevul numărul 2, care are expansiunea socială egală cu 3. Elevii cu cea mai mică expansiune socială sunt elevii nu numerele 3 şi 4 care au obţinut -1.
Elevii cu cea mai mare incluziune socială sunt elevii cu numerele 1 şi 6 care sunt liderii pentru tipul de activitate pus în evidenţă de testul sociometric iar cei cu cea mai mică incluziune socială sunt elevii 4 şi 5, care sunt sunt de fapt nişte izolaţi.

Indici sociometrici Pe baza datelor brute rezultate din testul sociometric si trecute în matrice se pot calcula mai mulţi indici sociometrici. Prezentam mai jos câtiva din cei mai importanţi indici sociometrici.

a) indicele **statusului sociometric** arată poziţia ocupată de o persoană în cadrul grupului si se calculează după formula:I=n/N -1,
unde n= cu numărul alegerilor primite de persoana respectivă, iar N este egal cu numărul membrilor grupului respectiv. În exemplul nostru liderul grupului are un status sociometric egal cu 0,8 deci mare, fiind apropiat de 1.

Iss(lider) = 4/5=0,8

b) indicele **expansivităţii sociometrice** permite determinarea cantitativă a orientării individului spre membrii grupului prin luarea în calcul atât a expansivităţii pozitive cât şi a expansivităţii negative:
I = (E+) + (E-) = [(n+) / (N- 1)] + [(n-) / (N- 1)]
unde (n+) = numar de alegeri emise
(n-) = numar de respingeri emise
N = numărul membrilor grupului
* acest indice masoară şi gradul de integrare a individului în grup, cu cât valoarea e mai mare cu atât individul e mai bine integrat în grup.
Să luăm ca exemplu expansivitatea liderului care este elevul 6. Acest elev şi-a exprimat 4 alegeri şi 3 respingeri. Aplicând formula obţinem:

Es= 4-3/6=0,16

Expansivitatea sa este mult mai mică decât incluziunea prin urmare va trebui să lucreze la acceptarea unui număr mai mare de colegi şi respingerea unui număr mai mic. Se pare că are calităţile pe care le impune activitatea respectivă, deoarece a fost ales lider, dar trebuie să-şi corecteze relaţiile cu membrii grupului.

c) indicele **sensibilităţii raţionale** exprimă capacitatea individului de a-şi evalua propria sa poziţie în grup; exprimă acurateţea percepţiei relaţiilor sociometrice cu privire la propria persoană.

I = Aa / Ap unde Aa = numărul aşteptărilor de a fi ales
Ap = numărul alegerilor primite
Pentru a continua exemplul trebuie să realizăm din nou o sociomatrice, dar a sensibilităţii raţionale. Astfel presupunem că:

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
DIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Matricea sensibilităţii raţionale

Nr.ord.	1	2	3	4	5	6	Alegeri exprimate
1	//////////////	0	,+	+	0	+	3
2	+	//////////	+	+	0	+	4
3	0	+	//////////	0	0	+	2
4	+	0	0	//////////	+	0	2
5	+	0	+	0	//////////	+	3
6	+	+	0	+	+	//////////	4
Alegeri primite	4	2	3	3	2	4	18

Din această matrice elevul 6 se aşteaptă să fie ales de 4 colegi şi este ales de 4 colegi ceea ce înseamnă că are o bună percepţie asupra opiniilor grupului.

Sr=4/4=1

d) indicele **asocierii persoanelor** în cadrul grupului se calculează dupa formula:

I = n / [k(N- 1)/2]
unde n = numărul relaţiilor simetrice
N = numărul membrilor grupului
k = numarul alegerilor permise
* cu cât valoarea indicelui asocierii e mai mare cu atât relaţiile în grup sunt mai bune.

În acest caz ne raportăm la tabloul sintetic al alegerilor şi respingerilor pentru a constata simetria acestora. Pentru a pune mai bine în evidenţă alegerile simetrice le notam cu roşu.

Matricea asocierii persoanelor

Nr. Ord.	1	2	3	4	5	6	*Expansiunea socială*
1	//////	+	-	+	-	+	1
2	+	//////	+	-	+	+	3
3	+	-	///////	0	-	0	-1
4	0	+	-	//////	0	-	-1
5	+	-	+	-	//////	+	1
6	-	+	+	+	-	///////	1
Incluziunea socială	2	1	1	0	0	2	

Obţinem astfel următoarele date:

Ap=2/36(5)/2= 0,02, ceea ce reprezintă o foarte mică asociere a membrilor grupului între ei.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

e) indicele **coerentei grupului** exprimă, de asemenea, calitatea relaţiilor sociometrice la nivelul grupului; cu cât valoarea indicelui este mai mare, cu atât grupul este mai coeziv.

I = R×q / U×p unde R = numărul alegerilor reciproce,
U = numarul alegerilor unilaterale
p = k / (N- 1), q = 1 - p
k = numărul alegerilor permise
N = numarul membrilor grupului

Cg=2x36/4x36(5)=0,025 Acest rezultat este foarte apropiat de indicele asocierii persoanelor confirmând astfel interacţiunea deficitară dintre membrii grupului luat ca exemplu.

A.Neculau prezintă o altă formulă pentru calcularea coeziunii de grup:

C.gr.= Alegeri reciproce X2/ N(N-1)

Aplicând această formulă datelor din exemplul nostru obţinem:
C.gr.=2x2/6(5)= 4/30= 0,13 ceea ce reprezintă o coeziune foarte mică.
Într-un astfel de caz profesorul diriginte/cnsilier trebuie să identifice cauzele acestui nivel scăzut al coeziunii şi să elaboreze strategii individuale sau de grup pentru creşterea coeziunii clasei de elvi, care este responsabilă atât de optimizarea performanţelor de grup chiar şi de menţinerea grupului ca entitate de sine stătătoare.

Formula pe care o prezintă I.Nicola pentru calcularea indicilor sociometrici este următoarea:

$$I = \frac{X}{(N-1).C} \times 100$$

Unde

I=Indicele sociometric, X=datele
brute ale expansiunii sociale sau ale incluziunii sociale pentru fiecare elev,
N=numărul elevilor din colectiv,
C=numărul de criterii.

Indicii sociometrici sunt necesari cunoaşterii membrilor clasei de elevi de către profesorul-diriginte/consilier pentru creşterea coeziunii grupului şi a performanţelor de grup. Dar nici indicii sociometrici nu sunt suficienţi pentru punerea în evidenţă a relaţiilor intragrupale.

Sociograma

Pe baza datelor cuprinse în matricea sociometrică putem întocmi sociogramele care ne prezintă sub forma grafică relaţiile interpersonale din interiorul colectivului. Ele scot în evidenţă, printr-un mod grafic, nu numai locul fiecarui elev ci si diverse tipuri de reţele

CUPRINS CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

interpersonale. Aceste reţele se cuantifică în sociogramă, prin diferite simboluri grafice. Atracţiile, respingerile simple sau reciproce se redau prin anumite simboluri astfel:

- atracţia se reprezinta printr-o linie continua ----------(sau rosie)
- respingerea se reprezinta printr-o linie intrerupta - - - - - - - - - (sau albastra)
- **atractia unilaterala A ⟶ B (A il alege pe B)**
- **atractie reciproca A ⟷ B(A il alege pe B, iar B il alege pe A)**
- **respingere unilaterala A ⟶ B (A il respinge pe B)**
  B ⟶ A (B il respinge pe A)
- **respingere reciproca A ⟷ B(A il alege pe B, iar B il alege pe A)**

Sociogramele pot fi clasificate în mai multe tipuri, după informaţiile pe care le încorporează:

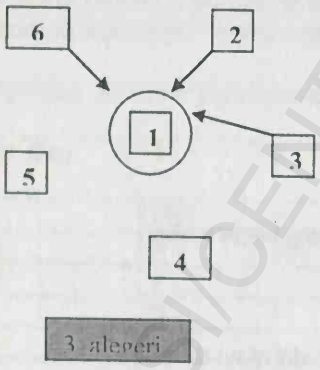
-sociograma alegerilor exprimate, a expansivităţii fiecărui membru al grupului

-sociograma alegerilor primite, a liderilor grupului

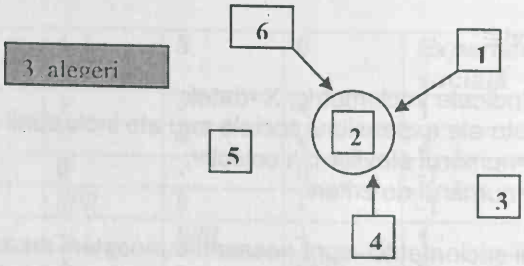
-sociograma sensibilităţii raţionale a membrilor clasei de elevi, care pune în evidenţă percepţiile înterpersonale

-sociograma coerenţei şi a coeziunii grupului care redau grafic toate tipurile de relaţii interpersonale: unilaterale, multilaterale multiple, etc.

Din prima matrice a alegerilor putem realiza următoarele sociograme care să evidenţieze liderii de grup:

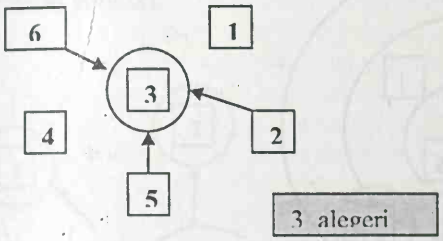


Sociograma 1

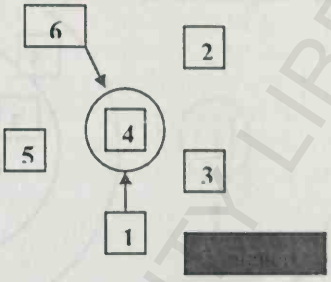


Sociograma 2

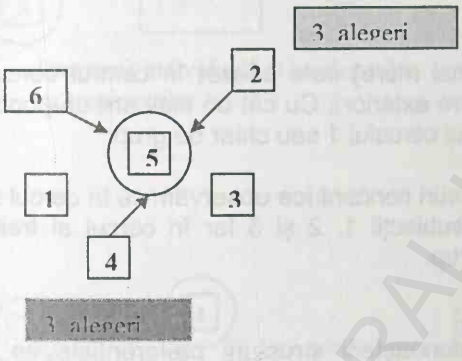
BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



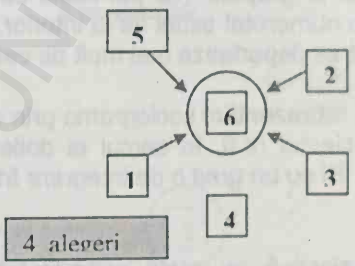
Sociograma 3



Sociograma 4



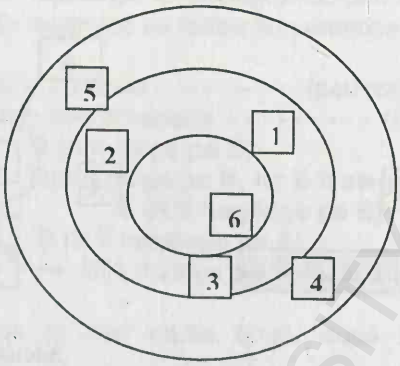
Sociograma 5



Sociograma 6

Se observă că subiectul 6 este liderul având cel mai mare număr de alegeri primite.

După numărul persoanelor cuprinse există două categorii mari de sociograme, individuale şi colective. Primele, nu sunt altceva decât un extras din sociograma colectivă şi prezintă situaţia unui elev, aşa cum rezultă ea din totalitatea relaţiilor cu ceilalţi colegi.O sociogramă se poate prezenta sub formă moleculară (asemeni legăturilor dintre molecule) sau sub formă "ţintă" (relaţiile sunt prezentate în cadrul unui număr de cercuri concentrice). Numărul cercurilor din care e formată "ţinta" poate fi mai mic sau mai mare, în functie de numărul elevilor din clasă, sau în funcţie de distanţa sociometrică dintre elevi. Este recomandat un numar de cercuri impar astfel încât cercul de nivel mediu (de ex. cercul 4 din 7) este nivelul corespunzator statutului sociometric nul. Cercurile din interior corespund nivelului de integrare, în care se află elevii cu punctajul total pozitiv, iar cercurile din exterior corespund nivelului de "neintegrare", în care se afla elevii cu punctaj total negativ



Sociograma colectiva concentrica

Liderul informal al grupului (cu punctajul cel mai mare) este asezat în centrul cercului numarul 1(cerc numerotat astfel de la interior spre exterior). Cu cât un elev are un punctaj mai mic cu atât se departeaza mai mult de centrul cercului 1 sau chiar de grup

Dacă dorim să reprezentăm sociograma prin cercuri concentrice observăm că în cercul din mijloc este subiectul nr.6, în cercul al doilea subiecţii 1, 2 şi 3 iar în cercul al treilea subiecţii 4 şi 5. Ei au un grad o de integrare în grup.

Sociograma colectivă ne oferă posibilitatea cunoaşterii structurii preferenţiale ce se stabileşte în interiorul colectivului, indicându-se în mod grafic cine cu cine relaţionează din punctul de vedere al afinităţilor. Pe grafic alegerile sunt reprezentate printr-o sageata rosie sau o linie continuă (A îl alege pe B), iar respingerile printr-o săgeată albastră sau o linie întreruptă(adica A îl respinge pe B). Relaţiile reciproce (A îl alege pe B, iar B îl alege pe A ne apar ca o linie continuă dubla cu vârful spre ambele sensuri, în culoarea corespunzatoare. Se pot realiza analize multiple si foarte complexe, cât si aprecieri calitative diverse în functie de: numărul alegerilor/respingerilor, subgrupurile care se formează, statutul sociometric al elevilor ce fac parte dintr-un subgrup sau altul, distanţa dintre ei, etc. Dacă un elev trimite alegeri spre colegi cu statut sociometric mare are altă semnificaţie decât un altul care trimite alegeri spre un coleg cu un statut sociometric mai mic. Putem să atribuim unui lider o semnificatie pozitivă sau una negativă în raport cu poziţia subgrupului din care face parte în cadrul colectivului clasei. Din matricele realizate putem descrie următoarele aspecte cu ajutorul sociogramelor:

Subiectul 1 îl alege pe 2,4, 6 si ii respinge pe subiectii 3 si 5. Subiectul 2 îi alege pe subiecţii 1, 3, 5, 6 şi îl respinge pe subiectul 4. Subiectul 3 îl alege pe subiectul 1 şi îi respinge pe 2 şi pe 5. Subiecţii 3 şi 4 îi sunt indiferenţi. Subiectul 4 îl alege pe subiectul 2 şi îi respinge pe subiecţii 3 şi 6, subiecţii 1, 4 şi 5 fiindu-i indiferenţi. Subiectul 5 îi alege pe subiecţii 1, 3 şi 6 şi îi respinge pe 2 şi 4. Subiectul 6 îi alege pe 2, 3, 4 şi îi respinge pe 1 şi 5, subiectul 6 fiindu-i indiferent. Putem realiza sociograma colectivă trasând liniile alegerilor

şi respingerilor cu roşu şi respectiv albastru sau liniile alegerilor continue iar liniile respingerilor intrerupte. Alegerile şi respingerile reciproce la evidenţiem prin săgeti în ambele sensuri.

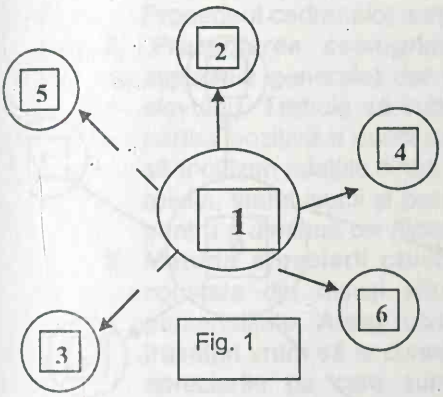


Diagrama individuală (1) a alegerilor şi respingerilor

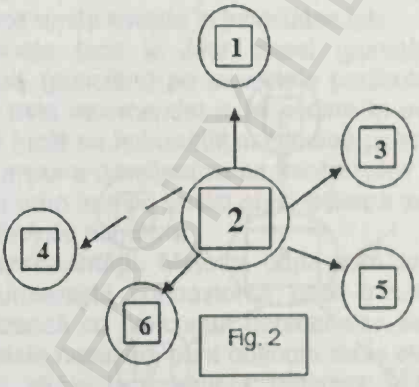


Diagrama individuală (2) a alegerilor şi respingerilor

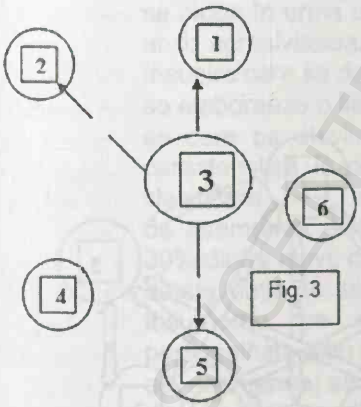


Diagrama individuala (3) a alegerilor şi respingerilor

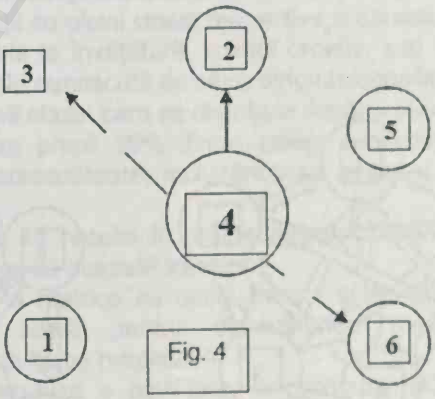


Diagrama individuală (4) a alegerilor şi respingerilor

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

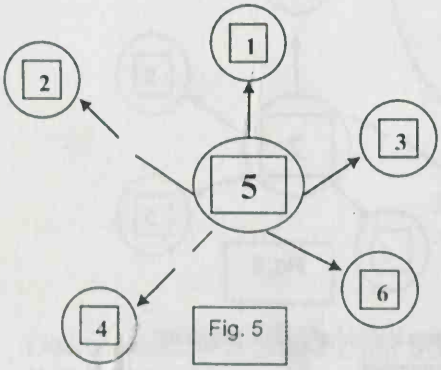


Fig. 5

Diagrama individuală (5) a alegerilor şi respingerilor

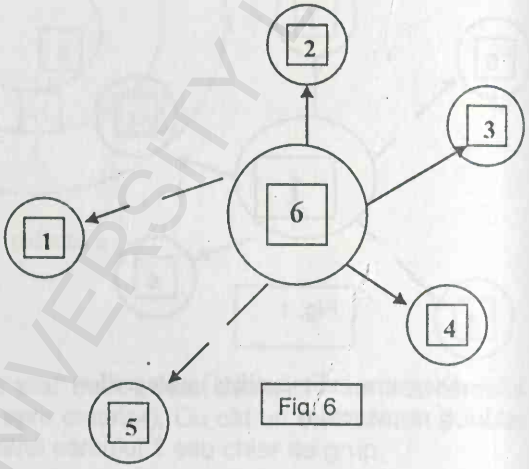


Fig. 6

Diagrama individuală (6) a alegerilor şi respingerilor

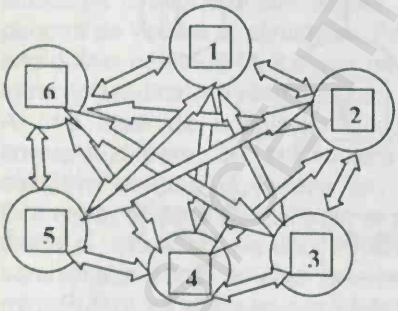


Fig. 7
Diagramă colectivă

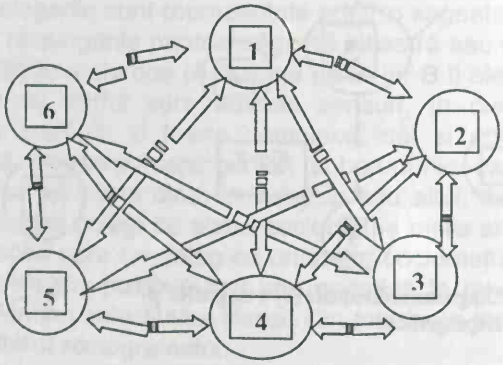


Fig. 8
Diagramă colectivă

BCU IAȘI - FONDUL CENTRAL UNIVERSITAR

6. ***Cadranele sociometrice*** ne oferă posibilitatea de a prelucra şi interpreta relaţiile interpersonale sub aspectul dinamicii lor în timp. Comparând datele ce figurează în cadrane se pot desprinde o serie largă de trasaturi ale colectivului ca întreg. Observând ponderea distribuţiei elevilor în cadrane se pot cunoaşte influenţele şi "constrângerile" pe care colectivul le poate exercita asupra lor. Procedeul cadranelor surprinde fenomenele sociale în intimitatea lor.
7. ***Prezentarea sociogramei*** se poate face în faţa clasei (punctând pe aspectele generale) dar si individual (punctând pe aspectele particulare ale elevului). Trebuie să subliniem că este recomandat a se scoate în evidenţă partea pozitivă a concluziilor astfel încât sa îmbunătăţim climatul psihosocial, să încălzim relaţiile dintre elevi. Se impune conştientizarea fiecărui elev asupra rolului, statutusului şi poziţei sale în grup în mod realist şi consilierea acestora pentru a diminua conflictele sau atitudinile negative.
8. **Metoda aprecierii obiective a personalităţii.** Metoda, dupa cum se poate constata din însuşi enunţul ei, urmăreşte cunoaşterea unor trăsături de personalitate. Acest lucru se realizează cu concursul persoanelor ale căror trăsături vrem să le cunoaştem. Datele necesare sunt obţinute de la elevi prin aprecierile pe care sunt solicitaţi să le facă asupra propriilor colegi cu motivarea alegerii sau respingerii lor. Ipoteza ce stă la baza metodei este aceea că aprecierile pe care le fac elevii asupra colegilor lor includ informaţii reale despre personalitatea acestora. Cu cât elevii convieţuiesc mai mult împreună, cu atât se cunosc mai bine şi ca atare aprecierile vor fi mai obiective. Elevii au posibilitatea să se observe reciproc în situaţii concrete de activitate şi comportare, aprecierile având un suport real. Metoda elaborată de matematicianul şi psihologul Gheorghe Zapan are mai multe etape:

- se alege în urma unei discuţii cu elevii clasei respective o caracteristică cum ar fi: agresivitatea, rezultatele la învăţătură, spiritul creativ, sau oricare altă însuşire care se doreşte să fie cunoscută de către diriginte/consilier şi clasă
- se elaborează o listă cu elevii clasei care se distribuie fiecărui elev
- se cere ca elevii să noteze primii 30% dintre colegi care deţin această caracteristică în ordine descrescătoare, incluzându-se şi pe ei in această clasificare
- de asemenea elevii trebuie să noteze în ordine descrescătoare pe ultimii 30% dintre elevi, care nu posedă această trăsătură
- datele obţinute se trec pe o matrice cu dublă intrare şi se stabilesc prin însumarea pe verticală liderii pentru dimensiunea respectivă de personalitate, sau pentru activitatea respectivă
- de asemenea se poate organiza o activitate, un concurs, o lucrare, un discurs şi se cere elevilor sa realizeze ierarhia primilor 30% şi a ultimilor 30% dintre elevi. Se compară ulterior rezultatele faptice obţinute la activitatea finalizată şi anticipările realizate de elevi.

Această metodă este uşor de aplicat de profesori şi măsoară rapid percepţiile elevilor asupra colegilor lor cu privire la diferite trăsături de personalitate sau activităţi.

Pentru cunoaşterea complexă a personalităţii elevilor dar şi a clasei de elevi se impune necesitatea îmbinării metodelor mai sus prezentate pentru a se putea

interveni asupra deficienţelor de activitate, de comunicare, pentru corectarea unor comportamente, pentru orientarea şcolară şi profesională.

9. Metoda profilului sociopsihologic al grupului

Aplicând teste de aptitudini, de temperament, caracter, atitudini sau metodele sociometrice profesorii în colaborare cu specialişti-psihologi, sociologi, consilieri –obţin date despre personalitatea elevilor sau ale intregii clase: gândire flexibilă, originală, creatoare sau rigidă, atenţie stabilă, concentrată, distributivă sau instabilă, temperament puternic sau slab, responsabilitate individuală sau de grup, angajarea în activităţile grupului sau individualism, atitudini de grup consensuale, respectarea normelor de grup(conformism), etc

Profesorii diriginţi/consilieri pot elabora chestionare cu privire la caracteristicile individuale sau de grup care-i interesează pentru cunoaşterea şi intervenţia asupra clasei de elevi. Aceste răspunsuri pot fi măsurate prin metoda scărilor de opinii cu diferite trepte. De exemplu una dintre cele mai folosite scări de opinie este cea a lui Lickert cu 5 trepte. Valorile scării se pot interpreta astfel:

- un punct – caracteristica apare intr-o masură foarte mică
- doua puncte – caracteristica e prezentă in mică masură
- trei puncte – caracteristica există intr-o oarecare masură
- patru puncte – caracteristica e prezentă in mare masură
- cinci puncte – caracteristica apare intr-o măsură foarte mare

După pregătirea grupului şi aplicarea chestionarului se realizează profilul sociopsihologic al clasei de elevi.

Să presupunem că un profesor diriginte obţine următoarele date cu privire la clasa sa pe care le măsoară cu scara Lickert:

Rigiditatea gandirii de grup	1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	Flexibilitatea gândirii de grup
Iresponsabilitate	1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐	Responsabilitate
Lipsa de angajament	1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	Angajament în activitatea de grup
Subiectivitate	1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐	Obiectivitate
Opacitate de grup	1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	Transparență

Fiecare elev va bifa valoarea corespunzătoare alegerii sale, se calculează media şi se unesc pe verticală valorile obţinute. În acest fel se obţine un profil sociopsihologic al clasei de elevi, în funcţie de caracteristicile care-l interesează la un moment dat pe profesorul diriginte/consilier.

VII.4. Consilierea eduaţională

Este una dintre funcţiile cele mai importante şi actuale ale managementului educaţional. Deşi consilierea educaţională este de natură predominant pedagogică, tehnologia consilierii nu se identifică cu cea didactică. Tehnologia procesului de consiliere este alcătuită din tehnici, metode, procedee, modalităţi de lucru psihologice (de exemplu conversaţia), pedagogice (de exemplu problematizarea), sociologice (de exemplu cooperarea), psihoterapeutice (de exemplu jocul de rol, psihodrama) de natură cognitiv-comportamentală, centrate pe probleme şi soluţii, de durată relativ scurtă. Specificul acestei tehnologii constă în caracterul ei creativ şi activ-participativ. Astfel fie că se adresează lucrului cu un subiect educaţional, fie cu un grup, sau cu toată clasa, cele mai eficiente metode, tehnici şi procedee de consiliere educaţională ar pute fi clasificate astfel(Cf. Băban, A.,2000):

A.Metode

1. observaţia; 2. conversaţia euristică; 3. problematizarea; 4. brainstorming-ul; 5. cooperarea; 6. psiho-drama; 7. dezbaterea în grupuri şi perechi; 8. studiul de caz; 9. exerciţii de învăţare; 10. elaborarea de proiecte; 11. elaborarea de portofolii.

B.Tehnici

1. activităţi ludice; 2. completarea de fişe de lucru şi scări de autoevaluare; 3. vizionarea de filme şi comentarea lor; 4. completarea unor teste şi imagini; 5. jocuri experimentale; 6. realizarea de colage şi postere.

B. Procedee

1. reflexia; 2. argumentarea; 3. desenul; 4. lista de probleme; 5. lista cu soluţii; 6. ascultarea activă; 7. empatia; 8. acceptarea necondiţionată; 9.congruenţa, 10.parafrazarea, 11.Sumarizarea, 12.feed-back-ul.

Metode de consiliere

1. **Observaţia** este o metodă general valabilă pentru cunoaşterea, intervenţia şi asistenţa psiho-pedagogică. În procesul consilierii observaţia reprezintă metoda aplicată cu scopul facilitării cunoaşterii şi autocunoaşterii subiecţilor educaţionali şi a angajării lor de către consilier în autogestionarea propriei personalităţi.

Pentru aceasta consilierul pune în evidenţă comportamentul non-verbal (privire, mimică, gestică) şi paraverbal (prozodia, vocea, etc.) al subiectului educaţional, ca şi comportamentul său verbal (cuvinte folosite, mesajul transmis, etc.).

În procesul consilierii observăm:

- aşezarea subiectului pe scaun;
- starea sa de linişte sau de nelinişte;
- nr. gesturilor făcute şi acordul sau dezacordul acestora cu limbajul verbal folosit (congruenţa sau necongruenţa);
- caracteristicile vocii, tremurul vocii, pauzele în vorbire;
- privirea subiectului educaţional: ocolită, directă, topica folosită toate acestea în relaţie cu problema, cu situaţia şi cu personalitatea de ansamblu a subiectului educaţional.

Pentru ca extrospecţia să fie eficientă această subformă de observaţie trebuie să îndeplinească anumite condiţii:

- consilierul să determine fenomenul de observat (ce aspect, ce situaţie, ce fapte?);
- consilierul să realizeze un mare număr de observaţii;

- consilierul să-şi noteze observaţiile pentru a disocia faptele de interpretarea lor;
- observaţia să se realizeze în condiţii variate, în mod sistematic (în clasă, în familia clientului, în relaţie cu persoanele semnificative ale acestuia);
- observaţia are rol de orientare dar şi de diagnostic;
- aceasta este atât directă prin intermediul organelor de simţ cât şi indirectă prin intermediul comportamentului;
- deşi observaţia longitudinală poate fi utilă prin informaţiile pe care le oferă despre istoria de viaţă a clientului, observaţia transversală este specifică procesului de consiliere.

Modalităţile sintetice de înregistrare a observaţiilor prin documente ca: grila de observaţie, protocolul de observaţie, fişa psiho-pedagogică sau caietul dirigintelui sunt cele mai recomandate instrumente prin care consilierul poate colabora cu profesorii din şcoală, cu dirigintele clasei, cu alţi factori responsabili de educaţia clientului său(vezi www.didactic.ro).

2. Conversaţia euristică

Dacă prin observaţie constatăm faptele (gesturi, privire, mimică, limbaj) prin convorbire confruntăm aceste fapte cu relatările personale ale clientului, ale subiectului educaţional, identificăm motive, aspiraţii, trăiri afective, interese.

Dintre toate tipurile de convorbire discuţia liberă, interviul semistructurat ca şi reflexia vorbită sunt cele mai adecvate consilierii, deoarece pot fi adaptate la specificul acesteia.

Deşi nu impune o schemă fixă de desfăşurare convorbirea pentru a fi eficientă trebuie să îndeplinească anumite condiţii generale pentru orice convorbire dar şi unele specifice procesului de consiliere. Condiţiile generale de eficienţă a convorbirii se referă la:

- evitarea tendinţelor de „faţadă", de a răspunde conform aşteptărilor consilierului;
- sinceritatea întrebărilor dar şi a răspunsurilor;
- asigurarea unui climat de deschidere, încredere şi empatie;
- notarea răspunsurilor semnificative imediat după încheierea şedinţei de consiliere.

Condiţiile specifice care asigură eficienţa conversaţiei în procesul de consiliere se referă la:

- tipul de întrebări folosite: închise, deschise, justificative, ipotetice, deschise (A.Băban, 2001).
- preponderenţa întrebărilor deschise.

S-a constatat că cele mai eficiente întrebări sunt cele deschise, în care clientul poate să completeze „spaţiile libere", cu propriile sale probleme (mecanismul proiecţiei) şi soluţii (caracterul euristic).

Întrebările închise sunt acele întrebări care conduc de cele mai multe ori la răspunsuri prin da sau nu. Această tendinţă atât de a formula întrebări cât şi de a oferi răspunsuri, este o modalitate facilă de comunicare care dezvăluie o cantitate mică de informaţii putând duce chiar la fragmentarea sau întreruperea comunicării.

Totuşi astfel de întrebări pot fi adresate ca procedeu în etapa de cunoaştere a datelor esenţiale despre condiţiile personale şi familiale ale subiectului consiliat. De exemplu: "Locuieşti în cămin"? 'Îţi place matematica"?

Întrebările justificative (de ce?) sunt întrebări riscante în consiliere deoarece au o conotaţie de culpabilizare care este negativă şi contraproductivă în procesul depăşirii situaţiilor de dificultate. În loc de a folosi interogaţia „de ce?" se recomandă folosirea

întrebărilor deschise de tipul: "Ai putea să-mi descrii situaţia X"? "Ce s-a întâmplat"? "Povesteşte"! "Spune"!

Această întrebare de ce? conduce la o analiză care nu este de competenţa consilierii, trimite subiectul în trecut în loc să-l orienteze spre prezent şi generează de cele mai multe ori atitudini defensive din partea interlocutorilor.

Cauzele, motivele şi justificările unei anumite situaţii existenţiale sunt importante pentru rezolvarea ei dar pot fi identificate prin alte tipuri de întrebări (întrebări deschise) şi mai ales prin alte tipuri de intervenţii (vezi psihanaliza).

Întrebările ipotetice sunt utile pentru conştientizarea consecinţelor pozitive sau negative ale unor acţiuni şi pentru propulsarea subiectului educaţional în prezent şi mai ales în viitor (scopul consilierii). De exemplu: "Cum ai vrea să fii peste 4ani"? "Dacă ai fi colega ta pe care o admiri, cum ai reacţiona"?

Aceste întrebări asigură subiectului educaţional o stare de confort psihic prin abordarea indirectă a unor probleme dificile, focalizând consilierea pe soluţia acestora.

Întrebările deschise sunt cele mai adecvate primelor etape ale consilierii atât din punctul de vedere al consilierului cât şi al subiectului consiliat.

Consilierul deschide spaţiul de comunicare, transmite interlocutorului său interesul pentru toate manifestările sale. Subiectul este stimulat să-şi exprime sentimentele, atitudinile, valorile cu privire la problema abordată. Întrebările deschise facilitează comunicarea şi pot fi formulate astfel: "Ai putea să-mi spui mai multe despre....."? "Poţi să descrii situaţia X"?

Adresarea întrebărilor este o pricepere care se formează în timpul specializării pentru activitatea de consiliere şi se dezvoltă în procesul consilierii.

Viitorii consilieri trebuie să ştie:

Ce fel de întrebări să adreseze subiecţilor educaţionali:

- de cele mai multe ori deschise;
- închise atunci când consilierul are nevoie de o precizare, de o lămurire pe care nu o poate obţine altfel;
- întrebările închise să fie formulate astfel încât să nu culpabilizeze;
- întrebările ce sunt orientate către fapte;
- întrebările cine sunt orientate către persoane;
- întrebările „Ar putea..", „Poate" oferă cea mai mare flexibilitate de răspuns;
- întrebările de ce? provoacă adesea sentimente *defensive*;
- Ce fel de întrebări sunt de evitat?;
- întrebările lungi, complicate, multiple;
- întrebările ce sugerează răspunsul;
- întrebările de tip „papagal", de repetiţie a întrebărilor anterioare;
- întrebări interogatoriu.

Conversaţia în procesul consilierii este euristică dacă:

- consilierul îşi propune în mod explicit să „descopere" împreună cu subiectul educaţional „problema" care face subiectul consilierii;
- consilierul angajează clientul pe planul întregii sale personalităţi în identificarea, calibrarea şi rezolvarea problemei - după modelul terapiilor scurte (Barret-Kruse, 1994)-Cf. Dafinoiu, I.,2002;
- consilierul orientează, ghidează, susţine subiectul educaţional în procesul consilierii;
- strategia consilierii individualizată este elaborată pentru subiectul respectiv, situaţia respectivă şi problema respectivă;

- soluţia adaptată este originală, acceptată şi trăită personal de subiectul educaţional.

3.Problematizarea ar putea fi considerată una dintre cele mai adecvate metode ale procesului de consiliere. Această metodă face parte din categoria metodelor pedagogice activ-participative, de predare-învăţare-evaluare prin care subiectul educaţional este situat de către profesori în mod intenţionat într-un spaţiu didactic conflictual cu scopul rezolvării unor probleme educaţionale.

Caracteristicile generale ale metodei problematizării sunt:

a. progresul cunoaşterii prin intermediul conflictului de idei;
b. mobilizarea subiectului educaţional spre rezolvarea problemei.

Problematizarea ca metodă pedagogică a fost definită ca o modalitate de a crea în mintea elevului (a studentului) o stare (situaţie) conflictuală (critică sau de nelinişte) intelectuală, pozitivă, determinată de necesitatea cunoaşterii unui obiect, fenomen sau proces sau rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică şi (sau) experimentală. (Ioan Bontaş, Pedagogie, Ed. All, p.164).

Dacă din punct de vedere pedagogic problematizarea implică iniţiativa profesorului în crearea situaţiei problematice din punctul de vedere al consilierii problema nu este creată de consilier. Problema există, aceasta este a clientului care din proprie iniţiativă în cel mai bun caz se adresează consilierului pentru rezolvare.

Prin urmare caracterul activ-participativ al problematizării este crescut în procesul consilierii datorită iniţiativei clientului. Consilierul împreună cu clientul său are rolul de a formula problema, de a o calibra, de a elabora strategia rezolvării ei şi de a susţine aplicarea soluţiei optime.

În pedagogie conflictul ca nucleu al problematizării este predominant cognitiv - el apare ca diferenţă între ceea ce elevul ştie şi ceea ce nu ştie, între ceea ce îi este cunoscut şi ceea ce nu îi este cunoscut .În procesul consilierii conflictul este mai complex având şi o structură afectivă (diferenţa între trăirile vechi şi cele noi), una atitudinală, volitivă, comportamentală (diferenţa între atitudini şi comportamente vechi şi noi). Obiectivele consilierii nu sunt doar de natură cognitivă ci şi afectivă, volitivă şi comportamentală.

În procesul consilierii se subliniază mai mult caracterul benefic al conflictului. Realitatea umană şi cea educaţională în special nu este un spaţiu liniar, lipsit de probleme şi dificultăţi ci unul prin natura sa problematic. Acest spaţiu problematic este generator de probleme, de conflicte. În această viziune conflictul este benefic deoarece el nu este înţeles doar ca sursă de dificultăţi ci şi ca mecanism de rezolvare a acestora. Starea conflictuală deşi este tensionată, fiind o stare de nelinişte , ea este cea care poate fi dirijată de către profesor sau consilier spre rezolvarea problemei- prin ceea ce se numeşte managementul conflictului.

Managementul conflictului în procesul de consiliere are etape similare cu cele ale problematizării:

- crearea sau alegerea tipului de problematizare (prin întrebări-problemă, probleme sau situaţii probleme);
- reorganizarea fondului aperceptiv, dobândirea de noi informaţii şi restructurarea datelor vechi cu cele noi într-un nou sistem unitar cerut de rezolvarea tipului de problematizare;
- stabilirea (elaborarea) variantelor informative sau acţionale de rezolvare şi alegerea soluţiei optime;
- verificarea experimentală a soluţiei alese.

Complexitatea „problemei" în procesul de consiliere, durata mai mare a „problematizării", uneori 10-12 şedinţe, determină naşterea caracterului euristic al acestei metode.

4.Brainstorming-ul reprezintă o metodă de stimulare a creativităţii de grup, preluată din filosofia orientală şi dezvoltată de psihologul Alex Osborn.

Din punct de vedere etimologic brainstorming înseamnă „furtună în creier", „asalt de idei". Condiţiile esenţiale ale acestei metode pot fi cu succes adaptate procesului de consiliere.

Grupul brainstorming este alcătuit din 3-12 membri, având o structură optimă între 5 şi 8 membri .Principiul brainstormingului este „amânarea criticii" care este inhibitoare, blocând procesul de elaborare a ideilor şi soluţiilor.

În mod concret se dă o temă de cercetare care poate fi problema cu care se confruntă grupul respectiv cu două săptămâni înainte de şedinţa propriu-zisă. În acest timp membrii grupului meditează asupra acestei probleme. Întâlnirea propriu-zisă se desfăşoară într-un spaţiu plăcut şi într-un climat permisiv. Membrii grupului brainstorming se cunosc între ei, se simpatizează şi se apreciază reciproc. Pot fi de exemplu elevi dintr-o clasă care au aceleaşi probleme (de învăţare, de comportament, etc.). În timpul şedinţei de brainstorming care durează 45'-1 h fiecare membru al grupului poate spune tot ce îi trece prin cap, cu privire la problema respectivă. De asemenea fiecare membru al grupului poate prelua o idee de la colegi, exploatând-o până la ultimile sale consecinţe. Timp de 45'-1h se elaborează aproximativ 100 de idei. Scopul şedinţei brainstorming este cantitativ, de a elabora cât mai multe soluţii. De asemenea specific procesului de consiliere este şi catharsis-ul sau eliberarea de starea conflictuală negativă pe care o implică problema respectivă. La sfârşitul şedinţei se poate alege o echipă de specialişti (cei care au elaborat cele mai multe soluţii, de exemplu), care să selecteze cele mai bune soluţii pentru a le aplica. În funcţie de mărimea grupului, se alege un observator_care va înregistra ideile şi pe cei care le-au elaborat.

Brainstormingul_este una dintre cele mai eficiente metode de stimulare a creativităţii de grup pentru rezolvarea prin cooperare a unor probleme comune sau individuale.

5.Metoda cooperării

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficienţă sporită o temă complexă, teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinând particularităţile individuale ale membrilor grupului cu cele colective, sintetice ale grupului.

Această metodă se bazează pe principiul că omul este o fiinţă socială care se dezvoltă plenar datorită influenţelor benefice ale mediului socio-cultural.

Este o metodă de socializare, de dezvoltare a spiritului de grup şi echipă, de învăţare în grup, de antrenament. În procesul de consiliere metoda colaborării poate fi folosită cu întreaga clasa sau cu microgrupuri din clasa respectivă. În funcţie de tema respectivă, de caracteristicile psiho-pedagogice ale clasei/ grupului, se pot organiza grupuri omogene (relativ asemănătoare) sau eterogene (relativ diferite).

Metoda cooperării are de asemenea o dinamică proprie de desfăşurare:

a. stabilirea conţinutului activităţii:
   - tema (de exemplu fumatul);
   - obiective;
   - acţiuni.
b. împărţirea sarcinilor pe echipe şi în cadrul fiecărei echipe;
c. discutarea rezultatelor obţinute în fiecare echipă în parte;
d. discutarea rezultatelor obţinute la nivelul întregii clase între echipe;

e. verificarea experimentală a concluziilor dacă este cazul.

Metoda cooperării în procesul consilierii presupune formarea la elevi a deprinderii de a se organiza pe echipe, de a-şi alege coordonatorii, de a identifica obiectivele activităţii respective, de a elabora soluţii în grup şi de a le aplica.

6.Psihodrama reprezintă una dintre cele mai complexe metode de exploatare a funcţiilor compensatorii ale rolului şi ale jocului de rol.

În deceniul al IV-lea al secolului XX J. C. Moreno studiind teatrul şi psihologia socială a pus bazele psihodramei definind-o ca „ştiinţa care explorează adevărul prin metodele dramei". Moreno consideră psihodrama ca o „ terapie în profunzime a grupului, terapia prin acţiunea grupului, în grup, cu grupul şi pentru grup- Moreno, J., 1965.

O primă observaţie pe care o putem face este aceea că în procesul de consiliere nu se realizează terapia grupului în profunzime la nivel inconştient ci se orientează forţele raţionale cunoscute ale grupului spre rezolvarea unor probleme educaţionale. Psihodrama pune în evidenţă caracterul benefic de mecanism în rezolvarea de probleme a jocului de rol. Psihodrama arată că rolurile fiecăruia dintre noi au tendinţa să se rigidizeze, să „îngheţe"persoana în anumite structuri date.

Psihodrama constă în analiza rolurilor, în reconstituirea istoriei acestora, a conflictelor dintre roluri, între sine şi rolul social, în special când acest rol social reprimă sinele. Dinamica rolurilor constituie o formă de decondiţionare, dar şi de reînvăţare a rolurilor integratoare socializante.

Metodologia moreniană pune la dispoziţia psihodramei principiul interacţiunii active, al intercomunicării verbale dar şi ectosemantice, al mişcării finţei umane în spaţiul tridimensional, viu şi concret.

C.Păunescu, în 1984 arată că metodologia moreniană are 3 mari obiective:

- cunoaşterea pe cale dramaturgică a structurilor conflictuale;
- catharsis-ul (eliberarea de conflict);
- învăţarea de roluri mobile prin deblocarea mecanismului de „îngheţare" a rolurilor.

În procesul de consiliere psihodrama se poate adapta situaţiilor concrete de natură educaţională.

Astfel:

a. echipa de terapeuţi poate fi alcătuită din: psiholog sau consilier, asistent (profesor) şi elev după principiul triadei *tată, mamă, copil;*
b. grupul de terapie, un grup de colegi, de exemplu cu aceleaşi probleme de învăţare sau relaţionale nu-şi va propune vindecarea ci identificarea unei soluţii comune şi aplicarea ei eficientă;
c. structura procesului se desfăşoară în mai multe secvenţe:
   - secvenţa 1 se raportează la viaţa curentă a grupului (clasă) din care pot fi selectate temele şi modul de participare a membrilor;
   - secvenţa 2 se referă la punerea în mişcare a grupului, alegerea prin adeziunea grupului a protagonistului (actorul principal) descrierea situaţiei, prezentarea personajelor, alegerea unor alte euri ale actorului principal;
   - secvenţa 3 Instrumentul de punere în valoare a conflictului este rolul. Acesta poate reflecta situaţia reală, complementară, trecută, prezentă sau viitoare a protagonistului.

Modurile de comunicare sunt: verbal, non-verbal, mixt. Prin intermediul rolurilor se ajunge la acţiune.

Jocul dramatic constă în monologul protagonistului, în dialogul acestuia cu eurile sale, în conversaţia sa cu consilierul.

Prin jocul de rol se poate pune în scenă situaţia reală, asemănătoare sau paradoxală pe care o trăieşte subiectul educaţional - client al procesului de consiliere.

Una dintre cele mai cunoscute modalităţi ale jocului de rol este „tehnica scaunului gol". Acesta se foloseşte de exemplu în cazul unei relaţii tensionate între elev şi unul dintre părinţii săi. Se aşează elevul în faţa unui scaun gol şi este stimulat să îşi imagineze că în acest scaun se află tatăl sau mama sa cu care este în conflict. Elevul este încurajat să transmită acestui personaj întregul mesaj pe care nu l-a putut exterioriza în relaţia sa reală cu acesta. În acest fel se realizează un efect de exteriorizare, conştientizare şi clarificare a conflictului respectiv. Jocul de rol poate continua şi cu schimbarea locului subiectului educaţional. El este îndemnat să se aşeze în scaunul gol, în locul părintelui „incriminat" şi să se manifeste „ca şi cum" ar fi acesta. Prin acest exerciţiu de schimbare a locului, se antrenează empatia elevului, capacitatea sa de „a vedea" problema şi din punctul de vedere al părinţilor.

În acest fel problema se calibrează, îşi dobândeşte dimensiune reală, putându-se ajunge la descoperirea soluţiei şi la rezolvarea ei.

Exerciţiul se poate realiza numai în relaţie cu profesorul - consilier sau în cadrul unui grup de elevi care au aceleaşi probleme. Ei pot oferi la rândul lor soluţii pentru scenariul respectiv sau chiar pentru „ rezolvarea" problemei care este obiectul consilierii.

6.Dezbaterea în grupuri sau perechi

Dezbaterea este o formă complexă şi eficientă de conversaţie, care se caracterizează prin:

- anunţarea temei de dezbatere de către coordonatorul dezbaterii;
- organizarea grupului sau a perechilor de dezbatere;
- desfăşurarea propriu-zisă sau schimbul de păreri între membrii grupului;
- stabilirea concluziilor.

Această metodă se poate folosi cu întreaga clasă pe o temă specifică procesului de consiliere: fumatul, drogurile, familia, educaţia sexuală, etc.

În cazul unor teme sau subiecte mai speciale dezbaterea se poate organiza în cadrul mai multor cupluri.

Pentru ca dezbaterea să nu se transforme în „ceartă", deci pentru a evita caracterul conflictual ineficient al dezbaterii este necesar ca dezbaterea să îndeplinească anumite condiţii:

- părerile enunţate să fie însoţite de argumente;
- atunci când unul dintre membrii grupului de dezbatere îşi expune punctul de vedere ceilalţi ascultă în mod activ;
- formularea unor concluzii clare şi semnificative pentru membrii grupului de dezbatere.

7. Studiul de caz este „o modalitate de a analiza o situaţie specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acţiune, fenomen, sistem de orice natură, denumit **caz**, în vederea studierii sau rezolvării lui în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv"- Bontaş, I.,2004.

Din această definiţie reiese caracterul predominant particular al **cazului** dar nu individual. Un obiect, fenomen, proces, sau o persoană pentru a fi caz trebuie să fie tipice, caracteristice, repetabile pentru o anumită categorie de obiecte, fenomene, procese sau persoane. De exemplu în cazul procesului de consiliere educaţională o tulburare de comportament cum ar fi întârzierea sistematică la ore poate constitui obiectul unui studiu de caz dar nu şi o simplă întârziere la ore care este doar un incident.

Metoda studiului de caz are o anumită dinamică proprie care constă în parcurgerea mai multor etape:

a. identificarea (modelarea, simularea) cazului;
b. studiul analitic (cauze, relaţii, rol);
c. reorganizarea informaţiilor deţinute, obţinerea de noi informaţii şi organizarea lor într-un ansamblu unitar;
d. stabilirea variantelor de rezolvare şi alegerea soluţiei optime;
e. verificarea experimentală a variantei alese înainte de aplicarea generalizată.

În procesul consilierii de exemplu identificarea tuburării de comportament presupune elaborarea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- ce fapte am observat?
- sunt ele semnificative pentru persoana respectivă?
- sunt repetabile?
- când se produc?
- în ce condiţii?

Descrierea unui caz real sau modelarea unui caz ipotetic nu este suficientă pentru studiul de caz. Studiul de caz are un caracter analitic, el solicită stabilirea cauzelor posibile, a relaţiilor în care este implicat cazul respectiv.

Întârziere sistematică la ore poate avea cauze care ţin de:

- elevul respectiv: de exemplu "este somnoros";
- familia acestuia: îl pune la alte activităţi;
- anturaj: este angajat într-un anturaj negativ, periculos sau alte cauze.

În funcţie de cauza sau cauzele fenomenului identificat se reorganizează informaţiile deţinute sau se dobândesc informaţii noi. Dacă familia îl solicită la alte activităţi se impun variante de rezolvare a problemei care implică şi familia elevului respectiv. Dintre aceste variante se alege varianta optimă în funcţie de reacţia familiei. De exemplu atunci când familia este informată despre consecinţele negative ale întârzierii sistematice la ore a copilului, aceasta renunţă la solicitările suplimentare ale lui.

Acest studiu de caz demonstrează necesitatea unei relaţii complexe şi biunivoce şcoală-familie în soluţionarea unei situaţii educaţionale care a devenit un caz: întârzierea sistematică la ore.

8. Exerciţiile de învăţare

În procesul consilierii educaţionale – considerăm că cea mai eficientă modalitate de definire a învăţării este cea de dobândire dirijată a experienţei personale de natură preponderent educaţională. Această experienţă personală poate fi de natură:

- cognitivă (informaţii, modalităţi de prelucrare a informaţiilor, gândire pozitivă, activă, creatoare);
- afectivă (noi modalităţi de relaţionare afectivă, de modelare a emoţiilor şi sentimentelor, creşterea gradului de conştientizare a calităţilor şi defectelor proprii sau ale celorlalţi;
- comportamentală (noi deprinderi de igienă, vestimentaţie, organizarea modului de viaţă, de studiu, de distracţie, etc)
- volitiv-caracterială (învăţarea unor noi modalităţi de a lua decizii, de a se automotiva, de a-şi forma noi atitudini flexibile, deschise şi responsabile)

Dirijarea şi orientarea subiectului educaţional în relaţia de consiliere constă în antrenarea acestuia în procesul de formulare a întrebărilor cu privire la:

- „CE?" informaţii îi sunt utile;
- „CUM?" poate obţine aceste informaţii;

- „UNDE?" găseşte aceste informaţii;
- modalităţi de selecţie ale acestor informaţii;
- tehnici de reţinere ale acestor informaţii;
- formularea problemelor care îl preocupă: definirea problemei, identificarea cauzelor posibile, conturarea soluţiilor probabile, proiectarea rezolvării lor (alternative, avantaje, dezavantaje)
- identificarea unor mecanisme comune de rezolvare a unor probleme diferite (atitudini, gândire, afecte)

9.Elaborarea de proiecte

Proiectul reprezintă o modalitate de anticipare, organizare şi eficientizare a unei activităţi. În procesul de consiliere elaborarea unui proiect de învăţare, de petrecere a timpului liber, de rezolvare a unor conflicte, de carieră, de succes personal reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de realizare a acestor activităţi.

Orice **proiect** parcurge etape general valabile ca:

- definirea proiectului
  - tip: de învăţare, de timp liber, de calificare, de carieră;
  - caracteristici: de durată, obiective;
  - resursele necesare: materiale, umane, de timp, informaţii, materiale, bani;
- realizarea proiectului (începerea, desfăşurarea, finalizarea, dificultăţi)
- evaluarea proiectului care constă în răspunsurile la următoarele întrebări:
  - cine? – care se realizează atât prin procesul de autoevaluare cât şi prin evaluarea de către specialişti;
  - când se realizează evaluarea proiectului?
- pe parcursul desfăşurării lui şi la final;
  - cum? – prin obţinerea rezultatelor aşteptate dar şi prin constatarea şi depăşirea eşecurilor inevitabile;

Elaborarea unui **proiect de carieră** este mai specifică deoarece are în vedere anumite întrebări la care subiectul educaţional trebuie să-şi răspundă:

a. Ce înseamnă cariera pentru mine?
   - sensul vieţii;
   - o activitate prin care se obţin bani;
   - un mijloc pentru întreţinerea familiei;
b. Ce însuşiri de temperament am ?
c. Ce aptitudini, abilităţi, capacităţi am ?
d. Care sunt primele 3 interese ale mele?
e. Care sunt primele 3 profesiuni care ar corespunde acestor interese şi capacităţi?
f. Există dificultăţi majore în obţinerea calificării sau profesionalizării respective?
   - a....
   - b....
   - c....
g. Care sunt forţele proprii pe care pot să mă bazez pentru depăşirea acestor dificultăţi?
h. Cum mă poate ajuta familia?
   - informaţii;
   - bani;
   - relaţii;
i. Cum mă poate ajuta şcoala?
   - informaţii;

- sprijin;

j. Ce alţi factori mă pot ajuta?
- prieteni;
- vecini;
- cunoscuţi;

10. Elaborarea de portofolii

Portofoliul este una dintre metodele pedagogice moderne de evaluare. În funcţie de tipul de activitate evaluată conţinutul portofoliului este diferit. În procesul de consiliere care este un proces de **orientare-învăţare**, portofoliul nu are ca scop evaluarea personalităţii în sine ci orientarea acesteia către o mai bună autocunoaştere, adaptare şi integrare socio-educaţională. Astfel fiecare elev în procesul consilierii ar trebui să-şi completeze portofoliul cu :

- teste, chestionare, fişe de lucru, fişe de probleme, exerciţii de autocunoaştere şi intercunoaştere a temperamentului propriu, a caracterului, aptitudinilor, rezultatelor şcolare obţinute, a domeniilor de activitate profesională, a meseriilor, profesiunilor, a intereselor şi aspiraţiilor proprii.

Rolul consilierului este acela de a coordona activitatea de elaborare a portofoliului: de a pune la dispoziţia elevilor cele mai adecvate metode şi procedee de autocunoaştere, de a furniza informaţiile necesare despre anumite meserii şi profesiuni, despre necesităţile economice ale societăţii actuale, de a coordona interacţiunea dintre familie, şcoală, mass-media şi societate.

V.2. Tehnici de consiliere

Activităţi ludice

Jocul este mai ales pentru copii una dintre cele mai specifice modalităţi de exprimare, antrenare şi dezvoltare a personalităţii. Spre deosebire de învăţare sau muncă care au scopuri şi obiective bine determinate, jocul oferă un grad mare de libertate persoanei, de antrenament funcţional şi dezvoltare a personalităţii.

Pentru procesul de consiliere jocul îndeplineşte funcţii specifice:
- de creare a unei atmosfere plăcute, relaxate, deschise;
- de dezinhibare a clienţilor introverţi, cu probleme de comunicare;
- de facilitare a relaţiilor inter-umane;
- de manifestare a unor dificultăţi inter-relaţionale în mod indirect;
- de rezolvare a unor probleme educaţionale.

A. Băban, 2001 în lucrarea despre consiliere, prezintă următoarele exerciţii de „încălzire" care ar putea fi utilizate la începutul oricărei ore de consiliere:
- Jocul cu portocala;
- Simbolul;
- Ionel a spus să...;
- Ghicirea unui cuvânt;
- Picasso;
- Încrederea;
- Cutremurul;
- Oglinda;
- Bomboane;
- Surpriză;
- Zodiile;
- Desenul;

Pentru exemplificare prezentăm exerciţiile:

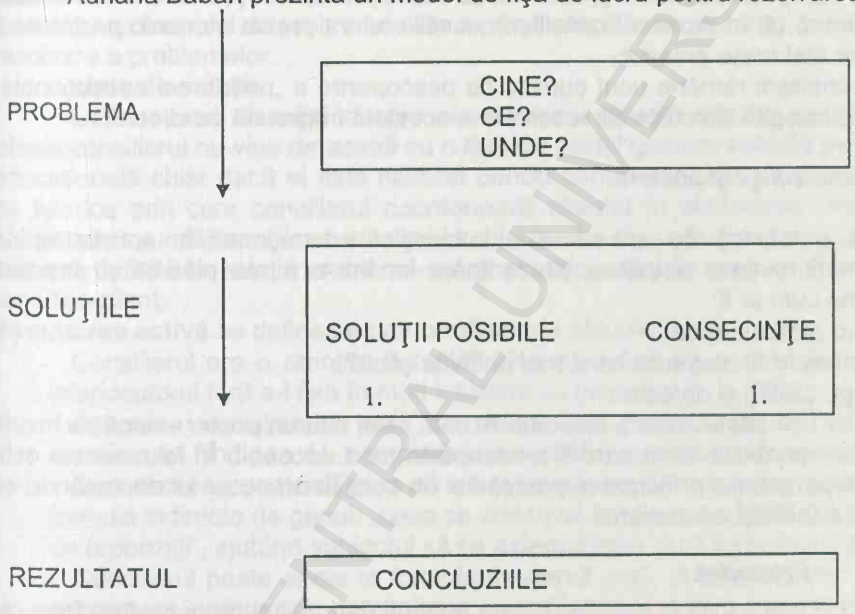
Picasso: un voluntar desenează o figură abstractă pe tablă. Fiecare elev trebuie să spună care este semnificaţia figurii pentru el.

Acesta este un exerciţiu de proiectare a propriei personalităţi (asupra unui produs exterior) prin intermediul căruia elevul îşi exteriorizează anumite preocupări dominante în acel moment, anumite probleme.

Bomboane: fiecare elev este rugat să ia bomboane dintr-un bol; după ce elevii s-au servit cu bomboane fiecare trebuie să spună atâtea lucruri pozitive despre sine câte bomboane a luat.

Completarea de fişe de lucru şi scări de autoevaluare

Adriana Băban prezintă un model de fişa de lucru pentru rezolvarea de probleme



Vizionarea de filme şi comentarea lor

Teme ca noile tendinţe în economia şi educaţia românească şi mondială, transformarea meseriilor şi profesiunilor actuale, revoluţia învăţământului în ţara noastră pot fi mai atractiv prezentate în filme didactice sau educaţionale. Chiar şi filmele artistice cu subiecte semnificative pentru educaţie (de exemplu filmul „Domnului profesor cu dragoste") sau pur şi simplu marile capodopere cinematografice pot constitui una dintre cele mai profitabile modalităţi de consiliere a subiecţilor educaţionali.

Dar filmul rămâne mijlocul şi nu scopul în sine al consilierii. Pentru ca procesul de consiliere să fie eficient este necesar managementul vizionării de filme: pregătirea subiecţilor educaţionali pentru această activitate, stabilirea obiectivelor urmărite, organizarea activităţii, dezbaterea propriu-zisă şi elaborarea şi valorificarea concluziilor. Alegerea filmului potrivit vârstei şi preocupărilor subiecţilor educaţionali, antrenarea acestora în vizionarea de filme, personalizarea activităţii în aşa fel încât elevii să se simtă vizaţi sunt câteva condiţii ale eficienţei vizionării de filme.

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Completarea unor teste şi imagini

Rolul consilierului nu se confundă cu cel al psihologului care stabileşte un diagnostic pe baza unei metodologii psihologice ci este unul specific de **orientare-învăţare.** Dar pentru ca el să poată orienta subiecţii educaţionali cărora li se adresează, dacă nu au în şcoală un psiholog, îşi poate elabora un portofoliu de teste, chestionare, fişe de lucru pe baza cărora să cunoască personalitatea clienţilor săi sau să-i ajute să se cunoască mai bine. Testele de temperament, caracter, aptitudini, interese, valori, personalitate alese în funcţie de vârsta subiecţilor educaţionali dintre cele de circulaţie mai largă, etalonate şi validate sunt instrumente utile pentru procesul consilierii –Neculau, A.,,2001.

De asemenea consilierul educaţional poate să elaboreze fişe de lucru, liste cu probleme, liste cu soluţii care reflectă problematica educaţională din şcoala unde lucrează. Aceasta nu înseamnă că în procesul consilierii, consilierul va prelua mecanic problema *x* şi soluţia din listele elaborate anterior.

Procesul consilierii rămâne unul euristic de descoperire a „problemei educaţionale" şi de elaborare a strategiei specifice de rezolvare a acesteia împreună cu clientul.

Realizarea de colaje şi postere

Reprezintă o tehnică de antrenare a subiecţilor educaţionali în activitatea de căutare de informaţii, sinteza acestora, prezentarea lor într-o formă plăcută şi atractivă pentru diferite teme cum ar fi:

- meseria sau profesia mea!
- cum să fii eficient în alegerea celei mai potrivite şcoli?
- adolescenţa: calităţi şi defecte.

Fiecărui elev i se poate solicita să elaboreze un colaj sau un poster - după ce învaţă cum se realizează - pentru o temă care îl preocupă în mod deosebit. În felul acesta este stimulat să devină personajul principal al procesului de consiliere, accentul deplasându-se de pe consilier pe subiectul educaţional.

Procedee

Procedeul cel mai folosit în consiliere care poate fi denumit şi procedeul de fond cel care asigură am putea spune „fondul muzical „al consilierii este ascultarea activă. Aceasta prin antrenament se poate dezvolta devenind una dintre abilităţile fundamentale ale consilierului, cea care oferă suportul unei bune comunicări având componente verbale, non-verbale şi paraverbale.

Reflexia reprezintă procedeul predominant în etapa Reflectării (vezi Reflectarea).

Argumentarea reprezintă un procedeu esenţial în procesul consilierii care ajută şi la realizarea celorlalte metode de consilire: problemetizarea, brainstormingul, cooperarea. Eficienţa argumentării se realizează prin:

- cunoaşterea şi calibrarea corectă a „problemei";
- identificarea unor dovezi clare şi concrete pentru susţinerea raţionamentului respectiv;
- coordonarea gândirii subiectului educaţional spre argumentele raţionale, simple, viabile;

- argumentele folosite să realizeze legătura dintre lumea internă şi mediul problematic al subiectului educaţional (vezi asemănarea cu terapia cognitivă);

Desenul este una dintre cele mai folosite modalităţi de proiecţie a personalităţii în procesul consilierii educaţionale, de exemplu subiectului i se cere să redea printr-un desen starea afectivă de la: examen, întâlnirea cu un prieten, discuţia cu părinţii săi.

Pentru elevii mai mici testul familiei cu toţi membrii săi poate să pună în evidenţă prin desen relaţiile dintre aceştia.

Lista de probleme

Profesorul diriginte, profesorul consilier sau oricare alt profesor care constată într-o anumită modalitate la orele de clasă sau în afara acestora probleme educaţionale poate să solicite subiecţilor educaţionali elaborarea unei liste de probleme ale acestora. Lista de probleme conţine dificultăţile educaţionale proprii subiecţilor educaţionali, iar ordinea în care acestea sunt aşezate poate să pună în evidenţă ierarhia acestor probleme. Constatarea ierarhiei de probleme este o primă etapă în gestionarea procesului de rezolvare a problemelor.

Lista de soluţii

La începutul discuţiei despre consilierea educaţională făceam precizarea potrivit căreia consilierul nu vine de acasă cu o listă de soluţii general valabilă pentru problematica educaţională chiar dacă el este calificat pentru consiliere. Lista de soluţii poate fi folosită ca tehnica prin care consilierul coordonează clientul în elaborarea unei liste proprii de soluţii corespunzătoare listei sale de probleme. În acest fel se poate edifica o strategie comună definită de relaţia probleme-soluţii şi anticipată prin ceea ce s-a numit „contractul" consilier-client.

Ascultarea activă se defineşte prin următoarele atitudini:

- Consilierul are o atenţie „flotantă" (Freud) având un permanent contact vizual cu interlocutorul fără a-l fixa în mod insistent cu privirea;
- Aşezarea consilierului este de obicei faţă în faţă cu clientul său, atitudinea consilierului fiind cea de „aşteptare interesată" a manifestărilor acestuia;
- Consilierul se poate asigura că a înţeles ceea ce îi comunică interlocutorul său prin formule indirecte de genul: „ceea ce vrei tu să spui este ..."potrivit tehnicii" completare de propoziţii", ajutând subiectul să se exteriorizeze şi să îşi formuleze problema;
- Consilierul poate apela la formule de genul „da", „înţeleg", „bine" pentru a sublinia permanent legătura de comunicare cu subiectul şi pentru a pune în evidenţă gradul de înţelegere a problemei;
- Pentru ca ascultarea activă să fie autentică consilierul trebuie să-şi calibreze starea afectivă în funcţie de cea a consiliatului său. Tonul vocii sale, mimica şi gestica trebuie să fie în acord cu starea afectivă a clientului său;
- Limbajul verbal folosit este bine să nu fie evaluativ în termeni de bine şi rău, acceptabil sau inacceptabil, potrivit sau nepotrivit, interesant sau neinteresant. Limbajul consilierului trebuie să fie în limita posibilităţilor neutre, reflectând disponibilitatea consilierului de a recepţiona mesajul complet, transmis de subiect.

Empatia ca procedeu de realizare şi de îmbunătăţire a capacităţii empatice a consilierului constă în:

- oferirea de răspunsuri scurte, clare, accesibile clienţilor;
- focalizarea atenţiei pe mesajele transmise de subiecţii educaţionali;
- evitarea răspunsurilor de tip clişeu de tipul „Şi alţii au întâmpinat situaţia asta.....";
- utilizarea unei voci potrivite;

- aplicarea tuturor modalităţilor empatice de situare mentală în locul subiectului educaţional cu probleme de consiliere (vezi Solomon Marcus).

Acceptarea necondiţionată de tip rogersian care poate fi considerată procedeu deoarece formularea întrebărilor în procesul de consiliere se realizează prin mecanismele acţionale ale acesteia. Acceptarea necondiţionată:

- nu este aprobare necondiţionată sau nejustificată;
- nu înseamnă supraestimare sau subestimare;
- nu identifică subiectul educaţional cu propriul copil.

Acceptarea necondiţionată este atitudinea de a percepe realitatea aşa cum este. „Noi nu acţionăm asupra realităţii obiective aşa cum ar trebui să fie ea ci asupra realităţii subiective asupra modului de gândire, credinţelor şi comportamentului clientului" susţine Paul Watzlawik. Propoziţii ca:

- „nu ar trebui să simţi aşa.....";
- „băieţii nu trebuie să plângă.....";
- „fetele nu se poartă niciodată aşa.....";
- „ aici greşeşti cu siguranţă.....";
- „ ceea ce ai tu nevoie.....";
- „ te voi aprecia numai dacă vei lua note mari.....";
- „hai să uităm asta.....";
- „ai dreptate 100%....." (A. Băban, 2001);

exprimă atitudini de evaluare, învinovăţire, etichetare, interpretare, comandă, laudă care reflectă de fapt non-acceptarea.

Congruenţa se referă la concordanţa dintre structura psihologică internă: „gândurile, convingerile şi valorile personale ale consilierului şi comportamentul său". Acesta defineşte autenticitatea persoanei. În consiliere procedeul de punere în practică a congruenţei consilierului este exprimarea printr-un limbaj verbal şi non-verbal în unitate cu gândirea şi trăirea sinceră. Lipsa acordului între limbajul interior şi cel exterior între limbajul verbal şi cel non-verbal conduce la inautenticitate la pierderea încrederii de către consilier în relaţia sa cu clientul.

Parafrazarea este procedeul de reformulare a mesajului transmis de client cu scopul clarificării aspectelor esenţiale ale acestuia şi al evitării interpretării subiectiv-proiective de către consilier.

Parafrazarea se realizează prin utilizarea unor fraze neterminate de tipul: „ceea ce spui tu de referă la ...", „cu alte cuvinte...". Ca şi în psihoterapie, în consiliere este esenţial ca parafrazarea să nu utilizeze alte cuvinte sau informaţii decât cele oferite de subiectul educaţional pentru ca interpretarea mesajului să nu reflecte personalitatea consilierului ci pe cea a consiliatului.

Pentru ca acest procedeu să fie eficient este necesară:

- stimularea clientului să definească şi să redefinească „problema" care face obiectul consilierii. De exemplu :"problema ta este...", „ceea ce te deranjează este...";
- consilierul să nu supraaprecieze (de exemplu: este foarte grav...) dar nici să nu subaprecieze (de exemplu: nu este foarte important...) ceea ce îi comunică subiectul;
- atitudinile ironice, exprimările sarcastice, batjocora la adresa subiecţilor educaţionali sunt contraproductive (exemplu: "ce prostie!", "cum ai putut face aşa ceva?");
- în relaţia de comunicare cu clientul consilierul să fie conştient că problema trebuie permanent „calibrată" până când este acceptată de ambele părţi dimensiunea acesteia;

- comportamentul non-verbal al consilierului să comunice acceptarea clientului de către acesta şi să întărească aspectele esenţiale ale problemei.

Sumarizarea reprezintă un procedeu de a realiza din când în când o concluzionare relativă cu scopul clarificării etapei în care a ajuns consilierea şi al stabilirii etapei următoare. Această modalitate de recapitulare a datelor problemei se realizează cu ajutorul subiectului educaţional şi cu limbajul folosit de acesta.

Feed-back-ul reprezintă un procedeu de creştere a eficienţei ca în orice activitate dar în procesul consilierii are un profil specific (A.Băban, 2001):

- feed-back-ul de la consilier la subiect este pozitiv, stimulativ, constructiv, spre deosebire de cel didactic care poate fi şi de evaluare sau de cel juridic care este „de judecată";
- feed-back-ul eficient este specific şi concret focalizat pe un comportament specific şi nu pe întreaga personalitate a subiectului;
- feed-back-ul eficient este descriptiv şi nu evaluativ sau critic. Se recomandă evitarea etichetărilor, a cuvintelor „bine" sau „rău" sau a cuvintelor care derivă din acestea;
- feed-back-ul eficient subliniază acele comportamente şi atitudini care pot fi schimbate şi evită focalizarea pe aspecte de personalitate sau pe situaţiile care nu pot fi schimbate;
- feed-back-ul eficient este cel care este oferit de către consilier imediat şi nu după o perioadă de timp.

Feed-back-ul se poate realiza prin toate formele comunicării verbală (descriptivă), non-verbală (mimică, privire, gestică aprobativă), paraverbală (îhî, pauză stimulativă în vorbire).

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

VII. CUNOAŞTEREA COLECTIVULUI DE ELEVI.

TEHNOLOGIA INTERVENŢIEI PSIHOSOCIALE ASUPRA COLECTIVULUI DE ELEVI

VII.1. Obiectivele cunoaşterii clasei de elevi

Context teoretic:

Cunoaşterea colectivului de elevi vizează surprinderea acelor caracteristici ale colectivului de elevi prin care acesta se defineşte ca un tot, ca un sistem, cu autonomie dar şi ca un subsistem al unui sistem mai cuprinzător – sistemul educaţional. Aceasta nu este scop în sine ci este mai degrabă un instrument pentru atingerea unor obiective mult mai cuprinzătoare a căror finalitate este eficentizarea activităţii didactice. I. Nicola, 1978 sintetizează următoarele obiective ale cunoaşterii colectivului de elevi:

1. descrierea şi relevarea *particularităţilor structurale* ale clasei de elevi.
2. cunoaşterea relaţiilor dintre *liderii formali şi liderii informali*,
3. detectarea *normelor, valorilor şi regulilor*,
4. identificare problemelor privind *coeziunea colectivului* de elevi,
5. identificarea *legităţilor colective*.

Aceste obiecitve completate cu elementele specifice clasificărilor pedagogiei moderne determină obiective specifice, fundament pentru lecţia de dirigenţie: obiectivele cognitive (analiză, sinteză, înţelegere, evaluare); obiective afectiv-motivaţionale, obiective psiho-motorii şi comportamentale, obiective volitiv-caracteriale, atitudinale, de formare şi dezvoltare a caracterului elevilor.

I. Nicola arată că se pot dezvolta mai multe tipuri de relaţii care pot fi sintetizate astfel: **M – P – R, M – S – R, M – P – S – R** unde M reprezintă **mediul social**, P, **personalitatea**, R **răspunsul dat şi** S **sintalitatea** (personalitatea de grup).

Exerciţii:

1. Sunteţi profesor diriginte/consilier la o clasă a IX-a. Formulaţi 5 obiective pe care vi le propuneţi cu privire la cunoaşterea clasei d-voastră în aşa fel încât în clasa a XII-a aceasta să devină una dintre cele mai bune clase din liceu!
2. Identificaţi 5 efecte ale cunoaşterii de către diriginte/consilier a liderului informal? Descrieţi relaţiile optime dintre liderul formal şi cel informal? Schiţaţi 2 modalităţi de acţiune a profesorului diriginte/consilier în ceea ce priveşte alegerea liderilor astfel încât relaţiile în colectiv să fie cele mai bune?
3. Enunţaţi tipurile de lideri care se formează în interiorul clasei de elevi şi precizaţi care credeţi că este rolul lor în formarea grupului!
4. Precizaţi cât mai multe diferenţe şi asemănări dintre obiectivele unei lecţii de dirigenţie şi ale unei lecţii de de specialitate tehnică?
5. Pornind de la experienţa pe care o aveţi în ceea ce priveşte comportamentul în interiorul clasei de elevi, precizaţi care sunt cele mai des întâlnite probleme? Identificaţi 5 modalităţi prin care ne ajută cunoaşterea acestora în eficientizarea activităţii specifice managerului educaţional?
6. Daţi 3 exemple de legităţi colective specifice clasei de elevi şi explicaţi care credeţi că este modalitatea de influenţă a fiecăreia?
7. Care dintre următoarele 3 formule consideraţi că este cea mai adecvată cunoaşterii sintalităţii clasei de elevi ?
   a. M-P-R
   b. M-S-R
   c. M-P-S-R

Explicaţi de ce!

Problematizare:

Cunoaşterea clasei de elevi este o componentă foarte importantă a dezvoltării unei bune relaţionări dintre profesor şi colectivul de elevi. În acelaşi timp unul dintre motivele principale ale nevoii de a cunoaşte clasa de elevi este dat de o îmbunătăţire a eficienţei educaţiei, iar acest lucru se poate face doar prin influenţarea în mod pozitiv a elevilor. Explicaţi dacă poate constitui manipularea un mecanism de eficientizare a activităţii didactice?

Activităţi practice:

1. Realizaţi un plan în care să includeţi o seamă de reguli, norme şi valori ce trebuie respectate, prin care să menţineţi unitatea grupului în cazul clasei de elevi la care sunteţi profesor consilier / diriginte!

2. Realizaţi un plan pentru o activitate pe care o puteţi desfăşura în cadrul orei de dirigenţie, în care să se regăsească obiectivele cognitive (analiză, sinteză, înţelegere, evaluare), obiective afectiv-motivaţionale, obiective psihomotorii şi comportamentale, obiective volitiv-caracteriale, atitudinale, de formare şi dezvoltare a caracterului elevilor.

Analiza de caz:
Sunteţi profesor la clasa a XI-a şi aţi constatat că există mai multe conflicte între diferite grupuri de elevi. Analizaţi ce obiective în ceea ce priveşte cunoaşterea clasei de elevi nu au fost îndeplinite? Consideraţi că profesorul-diriginte mai poate acţiona, pentru ca lucrurile să se îndrepte, după ce grupurile au fost constituite? Ce credeţi că ar trebui făcut pentru a se depăşi aceste situaţii? Realizaţi un plan prin care să depăşiţi situaţiile respective pornind de la obiectivele cunoaşterii clasei de elevi!

VII.2. Metode şi tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi

Context teoretic:
Cunoaşterea clasei de elevi este unul dintre cele mai importante demersuri pe care profesorul consilier trebuie să le desfăşoare. Tehnici de cunoaştere a colectivului de elevi (I. Nicola):
1. *Tehnica studierii transversale sau structurale,*
2. *Tehnica studierii longitudinale sau dinamice.*

Mijloace şi metode de cunoaştere a colectivului de elevi:
Observaţia psihosocială
Chestionarul,
Metoda experimentului
Metoda scărilor de opinii şi atitudini (scări de apreciere)

Exerciţii:
1. Realizaţi un studiu observativ comparativ la capitolul absenteism pe parcursul unui semestru, in clasa de elevi şi grupul de studenţi!
2. Dacă profesorul-manager devine diriginte-consilier la clasa a IX-a, care dintre cele două modalităţi de cunoaştere a clasei este recomandată pentru ca acesta să aibă o viziune strategică:
   a. studiul transversal
   b. studiul longitudinal

Încercuiţi răspunsul corect! Explicaţi alegerea făcută!
3. Identificaţi 3 dintre condiţiile specifice observaţiei care pot fi uşor îndeplinite şi 3 care pot fi indeplinte cu dificultate în rolul de profesor.
4. Realizaţi o ierarhie a condiţiilor pe care trebuie să le îndeplinească observaţia folosind drept criteriu al clasificării importanţa acestora în realizarea unei observaţii ştiinţifice.
5. Pornind de la clasificarea întrebărilor în funcţie de obiectivele ce trebuiesc atinse care dintre acestea trebuie să se regăsească în mod necesar în cadrul unui chestionar de

opinie? Dar în cazul în care doriţi să identificaţi autorii unor fapte. Dar dacă doriţi să aflaţi liderul informal al clasei?
6. În ce măsură credeţi că sunteţi pregătiţi din punct de vedere profesional să aplicaţi metoda experimentului? Ce cunoştinţe credeţi că sunt necesare pentru a aplica această metodă? Numiţi 5 astfel de cunoştinţe!
7. Sunteţi pregătiţi să aplicaţi metoda scărilor de opinii şi atitudini (scări de apreciere)? Dar să adaptaţi o astfel de metodă la o situaţie concretă din clasa d-voastră? De ce cunoştinţe credeţi că aveţi nevoie pentru aceasta? Numiţi 5 astfel de cunoştinţe!

Problematizare:
1. Cunoaşterea clasei de elevi se poate realiza, intuitiv-empiric sau ştiinţific. Majoritatea profesorilor, fie în mod conştient fie inconştient judecă intuitiv elevii şi clasa ca ansamblu, reacţionând impulsiv la comportamentele elevilor. Sunt aceste reacţii eficiente în activitatea didactică? Ne poate ajuta cunoaşterea ştiinţifică şi sistematică a clasei de elevi în luarea unor decizii eficiente? Cum credeţi că ar arăta învăţământul modern fără tehnicile de cunoaştere ale clasei de elevi?
2. Multe dintre metodele aplicate pentru cunoaşterea clasei de elevi sunt inspirate din metodologia psihologică. Dar statutul psihologilor prevede în mod clar că această metodologie nu poate fi aplicată decât de către persoane specializate. Sunteţi afectaţi de aceste restricţii în ceea ce priveşte metodologia de cunoaştere a clasei de elevi? Care credeţi că este limita dumneavoastră din punctul de vedere al competenţei în aplicarea de instrumente privind cunoaşterea clasei de elevi? Identificaţi 5 metode şi 5 tehnici prin care puteţi aprofunda cunoaşterea clasei?

Activităţi practice:
1. Urmărind întrebările reper ale observaţiei psihosociale şi modelul elaborat de I. Nicola constituiţi un plan de observaţie pentru o problemă bine delimitată identificată în cadrul clasei de elevi unde aţi făcut practica pedagogică.
2. Elaboraţi un chestionar simplu care a cărui rezultat să fie identificarea celei mai bune poziţionări a elevilor în bănci pornind de la structura clasică, liniară a clasei de elevi.
3. Elaboraţi un chestionar a cărui scop să fie identificarea persoanelor care au iniţiat plecarea în grup de la ore.
4. Elaboraţi un chestionar complex care să vă ajute la orientarea profesională a elevilor în clasa a VIII-a.

Analiza de caz:
1. Sunteţi profesor consilier la Liceul R.C., clasa a X-a. În timpul unei pauze a avut loc un conflict între elevi. Ce instrumente veţi folosi pentru a afla cauzele conflictului dar şi pentru a le înlătura astfel ca în viitor să nu mai apară aceste situaţii. Numiţi 3 instrumente!
2. Sunteţi profesor consilier în cadrul liceului M.K. la clasa a IX-a şi aţi observat marginalizarea unor elevi. Identificaţi 5 instrumente pe care le veţi folosi pentru a afla cauzele acestei situaţii şi pentru a le înlătura?

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

VII.3.Tehnicile sociometrice

Context teoretic:

Sociometria se ocupă de studiul relaţiilor interpersonale, stabilite în cadrul unui grup social. Iniţiatorul acestei discipline este considerat cercetătorul american de origine română Iacob Moreno. Cele mai cunoscute metode sociometrice sunt:

1. **Testul sociometric** – constă în formularea unor întrebări prin intermediul cărora se solicită fiecărui elev să-şi exprime simpatiile şi antipatiile faţă de ceilalţi colegi ai săi.
2. **Matricea** alegerilor/respingerilor reprezintă ordonarea matricială a informaţiilor obţinute prin intermediul testului sociometric.
3. **Indicii** sociometrici, obţinuţi prin prelucrarera datelor brute rezultate din testul sociometric şi trecute în matrice.
4. **Sociograma** este reprezentarea sub forma grafică a relaţiilor interpersonale din interiorul colectivului pe baza informaţiilor obţinute prin intermediul testului.
5. **Cadranele sociometrice** ne oferă posibilitatea de a prelucra şi interpreta relaţiile interpersonale sub aspectul dinamicii lor în timp.
6. **Metoda aprecierii obiective a personalităţii** constă în cunoaşterea unor trăsături de personalitate prin aprecieri obţinute de la elevi

Exerciţii:

1. Realizaţi o comparaţie între criteriile pe care trebuie să le îndeplinească un chestionar şi cele ale testului sociometric. Formulaţi asemănările şi deosebirile dintre cele două.
2. Sistemul de punctare al matricei alegerilor poate fi simplu (fiecare alegere sau respingere primeşte un punct) sau complex (punctarea se face în funcţie de ordinea alegerilor: cel de pe primul loc primeşte 1 punct, cel de pe locul doi doua puncte etc.). Descrieţi avantajele şi dezavantajele celor două sisteme de punctare? În ce condiţii este de preferat a se folosi modalitatea simplă de punctare, dar cea complexă? Identificaţi ce aduce în plus sistemul de punctare complex?
3. Care sunt avantajele reprezentării grafice în cazul tehnicilor sociometrice (sociograma şi cadranele sociometrice)? Obţinem informaţii suplimentare faţă de celelalte metode sociometrice? Identificaţi 2 dintre aceste informaţii suplimentare!
4. Ce principii ar trebui să respecte metoda aprecierii obiective astfel încât aceasta să fie eficientă (folosiţi-vă pentru răspuns de informaţiile pe care le deţineţi cu privire la celelalte metode)?

Problematizare:

Metodele sociometrice sunt unele dintre cele mai simple dar şi cele mai eficiente metode de cunoaştere a unui grup social mic. Dar ca orice metode au şi dezavantajele lor. Formulaţi 3 dezavantaje în cazul aplicării acestor metode la nivelul clasei de elevi. Este clasa de elevi un grup social în care această metodă să fie eficientă? Argumentaţi răspunsurile date!

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Activităţi practice:

1. Elaboraţi un test sociometric cu privire la una dintre problemele educaţionale cele mai importante din clasa unde sunteţi profesor-diriginte/consilier.
2. Construiţi matricea sociometrică a atracţiilor şi respingerilor cu datele rezultate din acest test.
3. Realizaţi sociograma colectivă .
4. Comparaţi datele rezultate din aplicarea metodelor sociometrice cu cele înregistrate de d-voastra în caietul dirigintelui.

Analiza de caz:

Sunteţi profesor consilier la Liceul A.R., clasa a IX-a şi doriţi în primele ore doriţi să ordonaţi elevii în bănci. Cum vă puteţi folosi de testul sociometric pentru acest scop? Ce dezavantaje are aplicarea acestui test la o clasă a cărei elevi nu se cunosc? Puteţi aplica metoda aprecierii obiective în acest caz?

VII.4. Consilierea eduaţională

Context teoretic:

Este una dintre funcţiile cele mai importante şi actuale ale managementului educaţional. Deşi consilierea educaţională este de natură predominant pedagogică, tehnologia consilierii nu se identifică cu cea didactică. Tehnologia procesului de consiliere cuprinde:

A. **Metode**: observaţia; conversaţia euristică; problematizarea; brainstorming-ul; cooperarea; psiho-drama; dezbaterea în grupuri şi perechi; studiul de caz; exerciţii de învăţare; elaborarea de proiecte; elaborarea de portofolii.

B. **Tehnici**: activităţi ludice; completarea de fişe de lucru şi scări de autoevaluare; vizionarea de filme şi comentarea lor; completarea unor teste şi imagini; jocuri experimentale; realizarea de colage şi postere.

C. **Procedee**: reflexia; argumentarea; desenul; lista de probleme; lista cu soluţii; ascultarea activă; empatia; acceptarea necondiţionată; congruenţa, parafrazarea, sumarizarea, feed-back-ul.

Exerciţii:

1. Descrieţi conţinutul portofoliului de diriginte sau profesor-consilier.
2. Numiţi cele mai frecvente tehnici, metode şi procedee de consiliere educaţională pe care le folosiţi sau le veţi folosi la ora de dirigenţie / consiliere?
3. Identificaţi asemănările şi deosebirile dintre observaţia psihosocială şi cea folosită în cadrul activităţii de consiliere?
4. Realizaţi o ierarhie a tehnicilor în funcţie de eficienţa lor în cazul consilierii de grup! Realizaţi o ierarhie asemănătoare privind eficienţa în cazul consilierii individuale!
5. Urmăriţi cu atenţie procedeele de consiliere educaţională şi precizaţi care dintre ele sunt eficiente în cazul învăţământului preşcolar, primar, gimnazial şi liceal!

Problematizare:

Cunoştinţele psihologice ale profesorului consilier sunt limitate şi de aceea în multe cazuri eficienţa consilierii este limitată. Acesta este motivul pentru care în cadrul fiecărei şcoli ar trebui să activeze un specialist în domenii ce aparţin psihologiei, psihosociologiei, cu atribuţii speciale privind consilierea. Identificaţi 3 tipuri de probleme ce credeţi că pot fi rezolvate de profesorul consilier/diriginte? Numiţi 3 tipuri de probleme care ar putea fi rezolvate de către un specialist în psihologie care funcţionează în şcoală!

Activităţi practice:

1. Identificaţi o problemă pentru a cărei rezolvare să aplicaţi dezbaterea în grupuri şi perechi. Constituiţi o schiţă a dialogului ce va urma pornind de la întrebările cheie ce trebuiesc folosite pentru rezolvarea problemei.
2. Puteţi folosi elaborarea de proiecte cu scopul realizării unei consilieri vocaţionale? Descrieţi modalitatea în care aţi putea folosi o astfel de metodă!
3. Identificaţi cinci probleme pe care le-aţi putea rezolva prin intermediul jocului de rol. Descrieţi în ce ar consta metoda aplicată pentru fiecare dintre probleme!
4. Identificaţi un film care să se potrivească cu tema: „Problemele tinerilor în societatea contemporană". Descrieţi pe scurt scenele pe care le-aţi comenta şi care ar fi învăţăturile specifice filmului.
5. Realizaţi un poster care să vă ajute la dezbaterea temei: „HIV / SIDA un pericol actual"!

Analiza de caz:

Sunteţi profesor consilier la Liceul A.R., clasa a IX-a şi observaţi că unul dintre elevi are brusc rezultate slabe la învăţătură, a devenit timid, retras, comunică cu dificultate. Formulaţi o ipoteză care să explice această schimbare! Identificaţi 3 metode pe care le veţi aplica în procesul de consiliere? Ce informaţii aflate v-ar determina să daţi cazul mai departe colegului specialist? În ce condiţii aţi apela la specialişti din exterior? Care ar fi aceştia? Ce instituţii v-ar putea oferi ajutorul în acest caz?

BIBLIOGRAFIE

1) Nicola, I.,(1975), Dirigintele şi sintalitatea clasei de elevi. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
2) Duriga, D.,(2005),
3) Tiron, E.,(2005), Consilierea educaţională, Editura Institutul European, Iaşi
4) Băban, A., 2001, Consiliere educaţională, Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere
5. Bontaş, I., 1994, Pedagogie, Editura All, Bucureşti
6. Moreno J. C, 1965, Psychotherapie de group et psychodrame, P.U.F.Paris,
7. Păunescu, C., 1984, Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat, E.D.P., Bucureşti
8. Dafinoiu, I., 2002, Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observaţia, Polirom, Iaşi,
9. Neculau, A., 2001, 29 trepte pentru a-i cunoaşte pe ceilalţi, Ed. Polirom, Iaşi

VIII. Managementul de succes

VIII.1. Succesul managerial

Succesul nu este doar realizarea izbutită a unei acţiuni ci şi un criteriu de orientare spre un scop stabilit (E.Geissler,1977). Stabilirea scopurilor, a obiectivelor unei acţiuni are rol de mobilizare acţională(spre tinţa finală), de stimulare cognitivă-volitivă(ştim unde vrem să ajungem), de susţinere afectivă(trăim succesul înainte de realizarea lui).
Succesul –considerăm noi –poate fi privit ca anticipare a unei acţiuni, ca proiectare mentală a acesteia, ca feed-back continuu, ca realizare finală a unei activităţi, dar şi ca trăire pozitivă, individuală sau colectivă a tuturor acestor etape. Succesul managerial reprezintă criteriul definitoriu al managementului, deşi nu singurul. A urmări doar succesul sau/şi reuşita unei acţiuni, cu orice preţ, încălcând alte criterii, cele etice în primul rând este o modalitate de autocombatere a succesului însuşi. Succesul managerial poate fi considerat un criteriu de apreciere a activităţii respective pe parcursul desfăşurării sale dacă se respectă şi alte criterii manageriale: raţionalitatea, anticiparea, conştientizarea, comunicarea eficientă, empatică, conducerea participativă, organizarea sistemică, cooperarea.

E.Joiţa,2000 arată că profesorii de succes :

- îşi propun obiective raţionale,
- abordează problemele activităţii în ansamblul lor,
- conştientizează mai bine aspectele nerezolvate sau dificile,
- îşi raţionalizează resursele materiale, didactice, psihice, de timp,
- se informează în mod variat,
- îşi proiectează acţiunile pe termene diferite şi la niveluri diferite,
- aleg din mai multe variante organizatorice pe cea mai directă şi economică,
- comunică cu partenerii de acţiune, îi antrenează în decizii,etc.

A-ţi identifica nivelul aspiraţiilor proprii raportate la posibilităţi, a lua în considerare toate aspectele activităţii respective, a realiza ierarhizarea lor, a situa în centrul atenţiei tale dificultăţile, a construi şi reconstrui o strategie complexă, dar şi flexibilă, adaptabilă la nou – toate acestea sunt elemente ale unui management de succes.

S.R.Covey, 1995 identifică **şapte principii sau trepte ale eficienţei şi succesului:**

1. A fi proactiv, a avea interes, a mări cercul de influenţă,
2. A începe cu finalul în minte, a preciza scopuri şi intenţii, a preciza modul de conducere optimală, a ordona factorii şi principiile, a acţiona cu convingere şi credinţă,
3. A da prioritate priorităţilor, a planifica în funcţie de importanţă, a gestiona timpul, a identifica rolurile, a alcătui variante de programe,
4. A gândi în termeni de câştig-câştig,
5. A comunica empatic, a căuta mai întâi să înţelegi şi apoi să fii înţeles,
6. A acţiona sinergic, a coopera creativ, a raporta acţiunea la grup, la relaţii interdisciplinare, a preţui partenerii,
7. A învăţa continuu, a reînnoi celelalte dimensiuni ale cunoaşterii, a regla activitatea, a admite perfecţionarea într-o spirală crescătoare.

Atitudinea proactivă, de căutare şi identificare a problemelor este mai eficientă decât cea reactivă, de răspuns la provocarea realităţii, deoarece ea implică şi pregătirea pentru rezolvarea problemelor, montajul psihic pentru obţinerea succesului. A nu te lăsa surprins de varietatea şi dificultatea problematicii educaţionale presupune pregătirea pentru situaţia problematică, mai mult chiar anticiparea problemelor posibile şi construirea montajelor psihice capabile -activate fiind- să rezolve aceste probleme. Proactivitatea, reprezintă una dintre cele mai importante condiţii ale creativităţii, în general şi o primă treaptă a managementului modern, creativ, inclusiv în clasa de elevi.

Scopurile şi obiectivele clar stabilite, în funcţie de problemele şi succesele anterioare, de solicitările prezente, de aspiraţiile cu privire la viitor constituie a doua treaptă a obţinerii succesului managerial. Scopurile şi obiectivele activităţii activează montajele psihice deja construite şi le adaptează la cerinţele realităţii educaţionale. Pedagogia modernă acordă o importanţă deosebită problematicii finalităţilor educaţionale potrivit cercetărilor şi orientărilor pedagogice ale autorilor Bloom, Kratwooll, Simpson. Clasificarea obiectivelor educaţionale, după aceste criterii, aplicarea lor la toate nivelele învăţământului, valorizarea şi operaţionalizarea lor constituie una dintre direcţiile de reformă educaţională, după decembrie 1989 în România. Stabilirea unor obiective generale, medii şi specifice, cognitive, afective, psiho-motorii şi volitiv-caracteriale poate fi aplicată în practică atât din punct de vedere didactic cât şi educaţional. Activitatea educaţională şi lecţia de dirigenţie sunt deficitare în ceea ce priveşte problematica scopurilor şi obiectivelor educaţionale. Criza educaţională a învăţământului românesc este în acelaşi timp o criză a idealurilor, a scopurilor şi a obiectivelor educaţionale. A şti să stabileşti scopuri şi obiective este o activitate care se învaţă , pornind de la criza de scopuri şi obiective.

Principiul 3 -a acorda prioritate priorităţilor- presupune creşterea gradului de organizare şi planificare a activităţilor, antrenamentul profesorilor în managementul eficient al timpului, pentru a putea ierarhiza activităţile în funcţie de importanţa lor raportată la timp. Spiritul latin al învăţământului românesc se constituie într-un obstacol în ceea ce priveşte organizarea activităţilor, de aceea este necesară atenţia concentrată asupra dezvoltării spiritului de disciplină şi disciplinare a procesului educaţional.

Principiul 4 ne introduce în problematica rezolvării conflictelor, inevitabile în orice activitate-cu atât mai mult în activitatea educaţională- şi care pot fi rezolvate cel mai eficient prin formula câştig-câştig.Toate celelalte formule de rezolvare a conflictelor câştig-pierdere , pierdere-câştig sau pierdere-pierdere nu pot fi la fel de generatoare de succes ca formula câştig-câştig. Cele două părţi pot fi : profesorii şi elevii cel mai frecvent dar şi elevii şi părinţii, profesorii şi profesorii, elevii şi elevii, profesorii şi părinţii etc. Într-un conflict posibil şi probabil între aceste părţi formula de succes asigurat este cea de câştig-câştig, atunci când în urma negocierilor câştigă ambele părţi, cu condiţia să cedeze ambele părţi.

Comunicarea empatică poate fi considerată baza, climatul şi modalitatea ideală de obţinere a succesului educaţional, a unui bun management educaţional. Situarea mentală a fiecăruia în locul partenerului său educaţional este un exerciţiu de flexibilitate psihică, de mobilitate a punctelor de vedere, de depăşire a centrării rigide pe propriile interese. Profesorii şi elevii nu fac parte din două tabere diferite de interese ci din aceiaşi tabără, din ceea ce se numeşte în prezent parteneriat educaţional.

Cooperarea creativă cu scopul cunoaşterii şi acţiunii comune este de asemenea indispensabilă într-un management educaţional de succes. Managementul educaţional şi al clasei de elevi implică mai multe personaje şi rol-statusuri care pun în joc forţe şi personalităţi diferite dar cu obiective comune care doar printr-o cooperare creativă şi

sinergică por conduce la succes.Toate principiile şi treptele anterioare ale managementului de succes presupun **învăţarea continuă,** sub forma corectării permanente a activităţii, a reglării şi autoreglării continue dar şi sub forma învăţării creative.

C.Creţu, 1997 elaborează un model al succesului global care este în viziunea autoarei:

- **Multideterminat** din punct de vedere social, economic, cultural , individual,
- **Multidimensional** , reprezentat de componente diferite: psihologice, sociale, pedagogice, praxiologice,
- **Multinivelar** pe trepte decizionale diferite ,
- **Multifuncţional,**
- **În relaţie cu insuccesul,**
- **Particularizat.**

Succesul educaţional, al sistemului educaţional în întregimea sa nu poate fi extras din contextul socio-economic-cultural al cărui subsistem este. Teoria generală a sistemelor-Berthalanffy- ca şi managementul actual, sistemic se constituie în argumentele teoretice care susţin multideterminarea succesului global mai ales în plan educaţional. Mentalităţile societăţii, nivelul de dezvoltare economică, orientările culturale dominante în societate se reproduc şi se dezvoltă în şi prin sistemul educaţional.

Multidimensionalitatea succesului global se reflectă în trăirea stării de succes, în exteriorizarea acesteia pe plan social, prin noi comportamente sociale, în evoluţia persoanei datorită succesului, în eficienţa practică a succesului: prin capacităţile şi competenţele dezvoltate, prin abilităţile antrenate, prin performanţele obţinute.

Componenta multinivelară-decizională se raportează la nivele diferite ale sistemului de învăţământ minister, inspectorate şcolare, universităţi şi şcoli unde se aplică deciziile de politică educaţională elaborate la nivelul parlamentului. Succesul educaţional din punct de vedere decizional este determinat de legislaţia în vigoare, de Legea învăţământului, cu modificările sale şi cu metodologiile sale de aplicare, în relaţie cu alte legi ale personalului didactic, cu alte ordine de ministru şi hotărâri de guvern.

Succesul educaţional este multifuncţional, în ambele direcţii de acţiune, conceptual şi practic, confirmând valoarea principiilor, a legilor, a deciziilor luate la nivel central dar şi prin acţiunea sa practică în spaţiul educaţional.

Între succes şi insucces există o luptă permanentă în care rolul principal –considerăm noi- îl are persoana, omul în situaţia concretă, dată. Capacitatea sa de depăşire a obstacolelor, de mobilizare a tuturor forţelor pozitive, de reglare şi corectare a situaţiei, de reluare şi adaptare a procesului managerial –toate acestea se constituie în modalităţi particularizate dar esenţiale în construirea succesului educaţional. Succesul educaţional este un autoconstruct care se poate realiza-în opinia noastră-prin aplicarea concepţiei autoconstructului elaborată de Kelly. Elaborarea mentală a conceptului de succes, proiectarea sa etapizată, planificarea în timp, organizarea factorilor şi forţelor responsabile de succes, coordonarea şi conducerea adaptată situaţiei –toate acestea nu sunt decât etape ale managementului succesului care prin eficienţa lor se transformă în management de succes.

VIII.2. Managementul curriculumului

Privit în accepţiunea sa largă curriculumul se referă la totalitatea integrată a obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor didactice şi educaţionale, puse în funcţiune de personajele importante ale spaţiului educaţional, la un moment dat. Curriculumul este gestionat atât la

nivel central cât şi la nivel local, de către factorii de decizie instituţionali. La nivel central curriculumul este manageriat prin :

- elaborarea idealului educaţional unic, general şi publicarea lui în Legea învăţământului, dimensionarea obiectivelor-cadru şi a celor de referinţă pentru diferite cicluri curriculare şi discipline de învăţământ,
- selectarea conţinuturilor educaţionale actuale, organizarea lor didactică în planuri de învăţământ, programe analitice, manuale, cursuri adecvate particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor,
- elaborarea de noi metode şi tehnici didactice şi educaţionale prin cercetare ştiinţifică, în institute de cercetare, institute pedagogice, universităţi, etc.

La nivel local, profesorul are rolul determinant în managementul curricular. Din acest punct de vedere profesorul desfăşoară următoarele activităţi manageriale:

- planificarea, proiectarea, programarea activităţii didactice şi educaţionale,
- derivarea şi precizarea obiectivelor specifice şi operaţionale ale capitolelor, temelor, lecţiilor,
- organizarea didactică modernă a conţinuturilor ,
- elaborarea unor decizii specifice şi curente,
- gestionarea resurselor materiale, umane, de timp ,
- comunicarea cu elevii, părinţii, profesorii, inspectorii, cu agenţii socio-economici,
- utilizarea unor sisteme diferite de informaţii,
- dirijarea şi coordonarea forţelor şi activităţilor de realizare a obiectivelor procesului de învăţământ,
- controlul şi evaluarea activităţii didactice şi educaţionale.

Reforma educaţiei şi învăţământului începută după revoluţia din decembrie 1989 priveşte toate aceste tipuri de activităţi ale profesorului. Elementele de noutate promovate de reforma educaţiei în ceea ce priveşte managementul curricular considerăm a fi:

- planificarea activităţii didactice şi educaţionale pe o perioadă mai lungă, de ciclu curricular, creşterea caracterului creativ al proiectării în relaţie cu disciplinarea activităţii didactice şi educaţionale ,
- răsturnarea piramidei obiectivelor şi situarea obiectivelor formative, de dezvoltare a competenţelor, a abilităţilor şi performanţelor pe primul plan,
- elaborarea interdisciplinară a conţinuturilor didactice şi educaţionale şi organizarea lor modulară şi integrată,
- valorificarea maximală a resurselor umane, de timp, materiale, financiare în relaţie unele cu altele,
- realizarea parteneriatului educaţional între şcoală, universitate, comunitatea socio-economică locală,
- informatizarea unităţilor de învăţământ şi generalizarea comunicaţiilor electronice,
- creşterea rolului decizional-creativ al profesorului, în colaborarea cu toţi factorii educaţionali-familie, mass-media, societate,
- dezvoltarea caracterului stimulativ al evaluării activităţii didactice şi educaţionale.

BCU IAŞI

Conceptul de curriculum însuşi ca şi managementul curricular constituie nucleul reformei educaţionale din România post-decembristă, mecanismul de integrare a învăţământului românesc în sistemul învăţământului european.

VIII.3.Gestiunea resurselor pedagogice

Procesul educaţional pune în joc toate tipurile de resurse ale unei activităţi: resurse materiale, financiare, umane, spaţiale, de timp, de cunoştinţe, de produse ale educaţiei, cu specificul lor.
Elena Joiţa, 2000 se referă la următoarele resurse pedagogice:

a. resurse materiale,
b. resurse didactice propriu-zise,
c. resurse umane,
d. resurse temporale,
e. resurse informaţionale

Procesul educaţional, de predare-învăţare-evaluare se află în prezent, într-o etapă de accentuată evoluţie, a resurselor materiale şi informaţionale, existând pericolul – considerăm noi- de neglijare a resursei umane. De aici derivă necesitatea revalorificării resursei pedagogice umane, a profesorilor şi a elevilor în primul rând. Desigur învăţământul românesc este deficitar şi din din punct de vedere material şi informaţional dar, reforma educaţională nu se poate realiza doar cu mobilier, retroproiectoare şi calculatoare. Ea se realizează în primul rând cu oameni, cu profesori cu anumite mentalităţi, formaţi în perioada comunismului şi cu elevi cu alte alte mentalităţi care se formează în perioada post-comunistă, de trecere spre capitalism. Conlucrarea celor două tipuri de personalităţi nu este simplă şi considerăm că reprezintă principala problemă în ceea ce priveşte gestiunea resurselor pedagogice în învăţământul românesc actual. Dar bineînţeles că resursele umane nu sunt izolate ci interacţionează cu toate celelalte tipuri de resurse.

a. Resursele materiale

Una dintre problemele bazale ale managementului resurselor materiale este aşezarea mobilierului şcolar în clasă. Cu privire la această problemă C.Bîrzea, 1995 scoate în evidenţă semnificaţiile pedagogice ale aşezării mobilierului în clasa de elevi:

- *magistrocentrismul* este semnalizat de aşezarea clasică a băncilor în faţa catedrei,
- *şcoala activă* este favorizată de distribuirea pupitrelor mobile, în pătrat, cu catedra situată lateral,
- *învăţământul centrat pe grup, pe comunicare* este stimulat de aşezarea în cerc a pupitrelor mobile,
- *clasa deschisă, învăţământul centrat pe cercetare* se poate realiza prin distribuirea pupitrelor mobile pe centre de învăţare la care elevii participă după preocupările lor

.

Ne putem întreba câte dintre şcolile româneşti au pupitre mobile şi schimbă aşezarea acestora în funcţie de tipul de lecţie, de tehnologia didactică folosită, de particularităţile individuale şi de grup ale elevilor ? În felul acesta răspundem şi la întrebarea ce stil didactic şi managerial este predominant în clasa de elevi ?
Asigurarea condiţiilor ergonomice în ceea ce priveşte spaţiul adecvat, iluminatul, temperatura, ambientul, securitatea, umiditatea, aerisirea, coloristica este o altă

problemă bazală a managementului de resurse materiale în şcoala românească. Dacă în şcolile urbane aceste condiţii pot fi îmbunătăţite pentru că există, în majoritatea şcolilor rurale condiţiile elementare de spaţiu şcolar: clădirea, încălzirea, iluminatul nu sunt îndeplinite.

b. Resurse didactice propriu-zise-mijloacele de învăţământ se referă la :

- alcătuirea planului de dotare specifică, conformă cu obiectivele şi conţinuturile date,
- elaborarea unor soluţii de procurare şi amenajare a spaţiilor pentru cabinete, laboratoare, ateliere,
- organizarea funcţionalităţii acestora,
- integrarea metodică a acestor resurse la lecţie, în teme şi capitole diferite,
- iniţierea de cercetări pedagogice pe tema managementului acestor resurse.

Problematica mijloacelor de învăţământ este una de natură instrumentală, care răspunde necesităţii de a folosi cele mai adecvate tehnici şi tehnologii pentru valorificarea maximală a potenţelor psiho-educaţionale ale elevilor. Exclusiv din punct de vedere a mijloacelor didactice învăţământul românesc, în totalitatea sa poate fi considerat înnapoiat cu zeci de ani. Aceasta a condus până în prezent la dezvoltarea excesivă a învăţământului de tip intelectualist, expozitiv, verbalist, static.Totuşi introducerea după decembrie 1989 a mijloacelor moderne de învăţământ, inclusiv a calculatoarelor a scos la iveală receptivitatea şi capacitatea elevilor în folosirea lor, chiar potenţialul acestora de depăşire a handicapului de tehnologie didactică modernă. În acest fel învăţământul românesc devine din ce în ce mai dinamic, imagistic, inter-activ datorită noii tehnologii didactice.

c. Resurse umane

Din punct de vedere al managementului clasei de elevi, principalele resurse umane sunt: elevii, profesorii, părinţii. Profesorul-diriginte/consilier trebuie să cunoască şi să poată valorifica toate dimensiunile acestor resurse umane:

- dimensiunile psihologice: cognitive, volitive, motivaţionale, acţionale, atitudinale,
- dimensiunile sociologice, de integrare, adaptare, comunicare, relaţionare,
- dimensiunile biologice, starea de sănătate, de manifestare plenară a potenţialului elevilor
- dimensiunile axiologice referitoare la valori, norme, cultură, inovare.

Dacă despre managementul disciplinei s-a vorbit şi până acum, reforma educaţională în privinţa managementului clasei de elevi introduce concepte noi cum ar fi : managementul cooperării intra şi inter-grupale, managementul situaţiilor de criză, automanagementul profesional.

Profesorul-diriginte/consilier numai prin cunoaşterea elevilor, părinţilor şi profesorilor de la clasa sa, a capacităţilor cognitive, motivaţionale, acţionale, atitudinale ale acestora poate să exercite influenţa educaţională asupra lor, pentru adaptarea lor la toate activităţile şi scopurile comune, pentru integrarea lor valorică, pentru a putea alcătui o comunitate de interese şi acţiune. În managementul disciplinei, al cooperării, în managementul situaţiilor de criză profesorul-diriginte nu poate acţiona singur ci în relaţie cu partenerii săi educaţionali, părinţii, comunitatea socio-economică, el câştigând treptat rolul de coordonator.

d. Resurse temporale

Timpul este un centru nodal al unui management eficient. Un bun manager este cel care ştie să valorifice în mod superior bugetul de timp iniţial, pe parcursul desfăşurării activităţii, care are capacitatea de organizare eficientă a timpului.Timpul este acelaşi pentru toţi, depinde cum este folosit! Dacă timpul nu este organizat, nimic altceva nu este organizat! Profesorii îşi formează treptat un simţ special al timpului deoarece activitatea lor este dimensionată pe cele 50 de minute ale orei şcolare sau 100 de minute ale cursului universitar. Dar, din punct de vedere al managementului educaţional al clasei de elevi, timpul românesc al şcolii ar putea fi gestionat mai bine. Românii în general şi elevii în formare –considerăm noi -nu ştiu încă să valorifice la maxim una dintre cele mai preţioase resurse –timpul. Pentru români timpul subiectiv curge mai lent –sentimentul românesc al timpului dilată timpul real, conducând în mod fatal la o anumită rămânere în urmă (faţă de germani sau de japonezi de exemplu). Filonul latin al genei române nu ne avantajează în acest sens, dar gestionarea timpului se poate învăţa. O şcoală de management al timpului, cursuri de valorificare superioară a timpului sunt necesare învăţământului românesc.

e. Resurse informaţionale

Cine deţine informaţia deţine puterea! Acest dicton este cu atât mai actual astăzi în societatea cunoaşterii şi a informaţiei. Generalizarea comunicaţiilor electronice în învăţământ reprezintă modalitatea de valorificare maximală a resurselor informaţionale. Profesorul-diriginte/consilier are şi rolul de a culege, centraliza, prelucra şi transmite informaţia utilă procesului educaţional. Informaţia vehiculată este didactică sau educaţională, individuală sau de grup, de la profesori, elevi sau părinţi. Cele mai eficiente modalităţi de valorificare a resurselor informaţionale sunt:

- ✓ folosirea unor surse diferite şi variate de obţinere a informaţiilor,
- ✓ inter-relaţionarea informaţiei obiective şi subiective,
- ✓ prelucrarea informaţiei în funcţie de interesele de grup, esenţiale ale clasei de elevi,
- ✓ luarea deciziilor după discuţia lor în clasa de elevi dar, la timp şi în mod adecvat,
- ✓ folosirea unor criterii corecte în evaluarea şi diseminarea informaţiei,
- ✓ adaptarea structurilor informaţionale în funcţie de tipul de activitate,
- ✓ evitarea investirii unor elevi cu funcţia de surse de informaţie ai profesorului-diriginte/consilier
- ✓ corelarea resurselor informaţionale cu toate celelalte resurse educaţionale .

În managementul resurselor educaţionale resursele materiale, financiare, informaţionale şi de timp trebuie să rămână în sprijinul omului, al subiecţilor educaţionali, al învăţământului centrat pe elev.

E. Mihuleac, 1999, identifică componentele sistemului informaţional care sunt:

a. *datele şi informaţiile manageriale* care se referă la ştiri, relatări, descrieri prezentări, anunţuri, despre situaţii, acţiuni, relaţii, fenomene educaţionale

b. *circuitele şi fluxurile informaţionale* care pot fi:

- pe verticală între profesor şi elev.
- pe orizontală între profesori, elevi, părinţi etc.,
- în mod periodic, în mod ocazional.

c. *proceduri informaţionale* cum ar fi grilele de observaţie, fişele de consemnare curentă, mape informative, caietul dirigintelui,

d.*tratarea informaţiei* prin metode ca: analiza de sistem, analiza comparativă, analiza cauzală, analiza factorială, analiza organizatorică, analiza cantitativă, analiza riscului, analiza de caz.

Raţionalizarea şi monitorizarea sistemului informaţional întâmpină nenumărate dificultăţi ca: distorsiunile, filtrajul, redundanţa.

Distorsiunile sistemului informaţional pot interveni la toate elementele procesului de comunicare: expeditor, mesaj, canal de comunicare, receptor, repertoriile expeditorului sau ale receptorului, feed-forwardul, feed-backul etc. Situaţii ca oboseala elevilor sau profesorilor, schimbările accelerate introduse în procesul educaţional, incongruenţa codurilor profesorilor şi elevilor, interferenţele între cunoştinţe, nepotrivirea între aşteptările partenerilor educaţionali-toate acestea pot genera distorsiuni şi dificultăţi în procesul comunicării educaţional-manageriale.

VIII. 4. Marketing educaţional

Într-o societate care tinde să devină de piaţă, şcoala şi procesul educaţional este imperios necesar să cunoască necesităţile şi cerinţele acestei societăţi pentru a putea răspunde la ele. Caracterul reactiv al şcolii şi al educaţiei nu este suficient, mai stimulativ fiind caracterul anticipativ-proiectiv al acestora, anticiparea tendinţelor educaţionale pentru a putea fi influenţate şi modelate.

Marketing-ul educaţional reprezintă un ansamblu de metode şi tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaţionale, organizaţie sau persoană, pentru a determina receptivitatea potenţialilor clienţi, faţă de un produs sau un serviciu educaţional şi promovarea unui produs /pachet educaţional pe o anumită piaţă (S.Iosifescu,2000). Dacă până acum marketing-ul educaţional era o atribuţie a conducerii centrale, acest tip de activitate devine din ce în ce mai modernă, descentralizându-se treptat, ca modalitate de integrare a şcolii în comunitatea locală, de rezolvare a relaţiei între cererea şi oferta de educaţie. Autori cum sunt: C.Zamfir(1994) S.Iosifescu(2000), A. Andrei(2000) identifică mai multe etape ale procesului de marketing educaţional:

- cunoaşterea, identificarea, evaluarea iniţială a aşteptărilor, a nevoilor de formare-informare-educare prin activitatea şcolară (ciclu curricular, an şcolar, semestru) cum ar fi: baza materială, curriculum general şi diferenţiat, aşteptările părinţilor.
- elaborarea unui proiect de ameliorare şi adaptare, pe termen mediu şi scurt a previziunii, concepute pe baza curriculumuului oficial. Aceasta se realizează cu ajutorul analizei potrivit tehnicilor SWOT care identifică punctele tari-S, punctele slabe-W, oportunităţile-O, ameninţările-T.
- prezentarea ofertei, supunerea atenţiei elevilor, a liniilor generale ale proiectului ameliorat pentru anul în curs,
- promovarea pachetului de servicii, de informare, predare, activizare, tratare diferenţiată,
- participarea şi implicarea elevilor.

Marketing-ul educaţional reprezintă la nivelul sistemului de învăţământ românesc un început dar şi un criteriu esenţial de realizare a reformei educaţionale.

VIII. 5. Managementul prin motivaţie

Literatura managementului a început să studieze motivaţia odată cu trecerea de la teoria managementului clasic, ştiinţific (F.Taylor, H.Fayol) la teoria relaţiilor umane (E.Mayo), la teoria calităţii managerilor, la teoria abordării sistemice, până la teoriile

actuale, situaţionale. În acest fel se pune mai bine în evidenţă rolul esenţial al motivaţiei în obţinerii eficienţei în activitate. Cele mai cunoscute teorii motivaţionale au fost deja prezentate. Motivaţia şi gestionarea ei, în societăţile economico-sociale, productive rămâne motorul activităţii ediciente. Cu atât mai mult în învăţământ care prin esenţa sa este una dintre cele mai complexe şi dinamice activităţi, care are în centrul său ca obiect, ca mijloc, ca produs al activităţii elevul motivaţia este pârghia care fiind bine manevrată conduce la eficienţa obiectivă dar şi la reuşita subiectivă a activităţii.

I. Neacşu, 1990 identifică anumite modalităţi educaţionale de motivare a elevilor:

- prin natura sarcinilor –variate, stimulative, de relaţionare, generatoare de autonomie,
- prin activităţi ludice,
- prin competiţie şi cooperare,
- generatoare de performanţe,
- utilizând situaţiile- problemă,
- prin mărirea valenţelor afective ale activităţii,
- prin dirijarea interesului către studiul individual,

Pedagogia modernă, a demonstrat limitele lecţiei clasice, standardizată la maxim, identică pentru orice clasă, expozitivă, statică, având în centrul spaţiului educaţional profesorul de tip magister-dixit. Lecţia activă, vie, antrenată de activităţi şi metode diverse, stimulative, ludice, dar şi activităţile non-formale şi informale sunt puternic generatoare de motivaţie şi performantă.

A. Prodan, 1999 vorbeşte despre strategiile explicit manageriale:

- strategia recompenselor mai ales morale,
- strategia creşterii progresive a performanţelor aşteptate,
- strategii de motivare prin evaluarea continuă,
- strategii de promovare a reuşitei în diferite situaţii,
- acordarea autonomiei în organizare, conducere, coordonare,
- încurajarea relaţiilor intra şi inter-grupale,
- întărirea încrederii în echitatea aprecierii.

Recompensele prin note acordate în mod corect, în funcţie de rezultatele obţinute, dar şi aprecierile verbale au rolul de a stimula nevoia de a învăţa a elevilor, de a dezvolta sociabilitatea, colaborarea şi integrarea elevilor în colectiv. Ele conduc la creşterea nivelului de aspiraţie a elevilor, la formarea unei imagini de sine echilibrată, la creşterea stimei de sine în raport cu stima de alţii. Antrenarea treptată a autonomiei în învăţare, a asertivităţii în relaţiile cu ceilalţi, a motivaţiei intrinseci prin evaluarea continuă, progresivă

VIII. 6. Comunicarea în managementul educaţional

Comunicarea managerial-educaţională, nu se confundă cu comunicarea didactică. Ea se bazează pe relaţiile inter-personale profesor-elev, profesor-profesor, profesor-părinte, este instrumental-intenţională, are un caracter afectiv pronunţat, constituind baza managementului educaţional dar şi principala modalitate de realizare a performanţei manageriale. Comunicarea managerială depinde de :

- scopul activităţii,

- particularităţile de receptare, de prelucrare şi de redare a informaţiei de care dispun interlocutorii,
- conţinuturile de transmis,
- cerinţele de transmitere,
- experienţa anterioară a partenerilor comunicării,
- limbajul folosit,
- contextul comunicării,
- tipul de comunicare dominantă verbală, non-verbală.
- tipul de activitate educaţională desfăşurată în şcoală, în afara şcolii, în muzee, biblioteci, pe stradă, în parcuri, prin mass-media,
- stilul educaţional,
- modelul de transmitere a informaţiei,etc.

Între comunicarea didactică şi cea managerială au fost diferenţiate mai multe deosebiri:

1. **Privite ca procese** comunicarea didactică şi managerială se deosebesc în ceea ce priveşte obiectivele, strategile şi evaluarea. Dacă procesul educaţional are în mod predominant obiective de învăţare , procesul managerial are obiective predominant psiho-sociale. Dacă strategiile didactice sunt de predare-învăţare-evaluare, strategiile manageriale sunt acţionale. Dacă evaluarea didactică se centrează pe procesul de formare-dezvoltare a personalităţii evaluarea managerială este determinată de eficienţa procesului educaţional.
2. **După criteriul organizării comunicării** în reţele de comunicare s-a constatat că reţelele centralizate (de tip Y sau stea) sunt preferabile procesului didactic, de transmitere, prelucrare şi evaluare a cunoştinţelor iar reţelele descentralizate (de tip complex sau cerc) sunt preferabile activităţii educaţionale propriu-zise, inclusiv activităţii de dirigenţie/consiliere.
3. **În ceea ce priveşte stilul managerial** acesta poate fi:
   a. direcţional atunci când elevii nu sunt experimentaţi,
   b. antrenant atunci când elevii sunt suficient de motivaţi,
   c. susţinător când elevii au încredere în posibilităţile lor,
   d.de delegare atunci când elevii au experienţă iar sarcinile nu sunt dificile.

Profesorul-diriginte are misiunea de a diferenţia obiectivele educaţionale prevăzute în documentele şcolare, în funcţie de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor săi, de a selecta pentru activitatea de dirigenţie cele mai actuale conţinuturi în funcţie de interesele elevilor cu care lucrează, de a-şi cunoaşte elevii şi mediul familial în care aceştia trăiesc, de a folosi cel mai adecvat model al comunicării pentru tipul de activitate desfăşurată. El trebuie să evite limbajul inaccesibil elevilor, neîncrederea în posibilităţile elevilor, stereotipia, să depăşească barierele de acceptare cum ar fi prejudăţile şi conflictele, blocajele afective, să valorifice multitudinea tipurilor de feed-back.

În ceea ce priveşte organizarea procesului de comunicare E.Joiţa, 2000 prezintă mai multe modele de comunicare:

1) **Modelul liniar elaborat de Laswell**(1948)care are la bază următoarele întrebări, pe care trebuie să şi le pună profesorul-diriginte:

a. cine comunică?
b. ce comunică?
c. cui comunică?
d. prin ce mijloace comunică?
e. cu ce efecte comunică?

Profesorul-diriginte poate să adapteze acest model prin analiza partenerilor comunicării, a mesajului transmis, a mijloacelor de comunicare, a efectelor posibile dar şi obţinute ale comunicării. În acest tip de comunicare profesorul are rolul determinant, el iniţiază comunicarea, o dirijează şi o conduce.

2) **Modelul inter-activ elaborat de Shannon(1948)** este unul dintre cele mai cunoscute modele ale comunicării ele cărui elemente sunt:
   a.emiţătorul,
   b.receptorul,
   c. canalul de comunicare,
   d. mesajul,
   e. repertoriile emiţătorului şi ale receptorului,
   f. feed-forwardul sau aşteptările emiţătorului,
   g. feed-backul sau aşteptările receptorului.

În acest model al comunicării se pune accentul pe repertoriile emiţătorului şi ale receptorului care realizează filtrarea informaţiei iar comunicarea propriu-zisă depinde de întâlnirea dintre valorile, cunoştinţele, atitudinile cuprinse în aceste repertorii ale comunicării, pe feed-back-ul comunicării.

3) **Modelul tranzacţional elaborat de R.B.Adler, 1998** se caracterizează prin faptul că mesajele sunt emise şi transmise simultan, reciproc între emiţător şi receptor. Acest model este şi mai adecvat pentru activitatea de dirigenţie al cărui specific poate fi considerat tranzacţia mai mult decât la alte discipline de învăţământ. Dacă la matematică sau literatură nu putem tranzacţiona cu elevii, obiectivele sau conţinuturile, la dirigenţie comunicarea tranzacţională este recomandată deoarece aceasta favorizează modelarea personalităţii elevilor. Analiza tranzacţională cu modelul de personalitate pe care-l elaborează autorul acestei teorii poate să constituie o metodologie adecvată de punere în funcţiune a comunicării tranzacţionale.
4) **Modelul cibernetic –N.Wiener** raportat la celelalte modele pune un accent deosebit pe feed-back. Retroacţiunea, răspunsurile elevilor la iniţiativa, la solicitările şi la mobilizarea profesorului sunt criterii de corectare sau de continuare a acestor stimuli ale profesorului faţă de elevi. În învăţământul românesc, în ceea ce priveşte activitatea educaţională răspunsurile elevilor la solicitările profesorilor s-au polarizat fie la nivelul acceptării totale fie -mai ales după decembrie 1989- la nivelul revoltei pe diferite planuri: învăţare , disciplină , absenteism. Corectarea acestor comportamente se poate realiza în timp prin accentuarea feed-backului continuu, prin aplicarea unor forme variate de feed-back.
5) **Modelul comunicării performante elaborate de R.Ludlow, 1992** se caracterizează -Cf.E.Joiţa- prin:
   - alegerea obiectivelor prioritare,
   - alegerea interlocurorului,

- alegerea modelului de comunicare,
- activarea interesului pentru activitatea respectivă,
- transmiterea mesajului,
- feed-back-ul
- evaluarea .

Experienţa profesorului-diriginte, alături de pregătirea sa de specialitate dar mai ales psiho-pedagogică şi managerială îl conduc pe acesta la selecţia obiectivului prioritar dintre mai multe obiective în funcţie de interlocurorul căruia i se adresează, elev, grup, clasă. Modelul de comunicare centralizat sau descentralizat, mobilizarea subiecţilor educaţionali, transmiterea mesajului şi feed-back-ul toate acestea pentru a îndeplini condiţiile eficienţei manageriale trebuie să fie centrate pe elevi, pe particularităţile lor de grup şi individuale.
Analizând aceste modele ale comunicării putem observa evoluţia de la modelul liniar către cel performant a caracterului inter-acţional, inter-personal, creşterea eficienţei şi chiar obţinerea performanţei în comunicare.

VIII. 7. Managementul schimbării individuale şi organizaţionale

Pentru a putea realiza un management de succes, managementul schimbării nu poate să lipsească. Managementul schimbării priveşte -în concepţia noastră-mai multe dimensiuni ale schimbării:

- ✓ schimbarea individuală- cognitivă, afectivă, volitivă, comportamentală,
- ✓ schimbarea organizaţională-referitoare la obiective, conţinuturi, strategii , evaluare.

.

Schimbarea individuală se referă în primul rând la concepţia despre schimbare, la ideile, principiile, metodologia schimbării. Depăşirea blocajelor perceptive cu privire la schimbare, a ignoranţei, a inflexibilităţii gândirii, a stereotipiei, a retenţiei selective a informaţiei, a barierelor de precedenţă –sunt tot atâtea modalităţi conceptuale de realizare a schimbării cognitive. Dintre cele mai importante principii ale schimbării putem enumera:

- ✓ renunţarea la mirajul certitudinii
- ✓ echilibrul social nu este un dat ci o permanentă dinamică,
- ✓ cea mai bună cale de a prevedea viitorul este de a-l inventa,
- ✓ dacă oamenii consideră că un lucru este real, el este real prin consecinţele lui.

Aceste principii sunt derivate din concepţiile terapeutice de natură cognitivistă şi explică atât cauzele blocajelor cognitive ale insuccesului cât şi modalităţile de depăşire a lor şi de obţinere a succesului. Lumea în care trăim a depăşit etapa certitudinilor obiective sau subiective absolute intrând în etapa în care se poate spune în mod paradoxal că cea mai mare certitudine este incertitudinea. Realitatea predominant statică a rămas o certitudine a secolului al XIX-lea. Secolul XX este cel în care s-a schimbat paradigma de interpretare a realităţii după criteriile vitezei, dinamicii şi inderdependenţei. Ca urmare schimbarea cognitivă vizează dezvoltarea gândirii divergent-euristice, a fluidităţii, flexibilităţii şi originalităţii gândirii, formarea şi antrenarea spiritului antreprenorial, anticiparea şi construcţia viitorului, în condiţii de incertitudine.
Schimbarea afectivă vizează depăşirea sentimentelor de frică, de neîncredere în forţele proprii, de supunere necondiţionată faţă de şefi, de anchilozare în starea se securitate oferită de trecut şi dezvoltarea sentimentelor optimiste, de entuziasm mobilizator pentru acţiune.

Schimbarea volitivă se referă la întărirea structurilor volitive, de depăşire a dificultăţilor implicate de procesul schimbării, la angajarea în efortul presupus de schimbare, la corectarea erorilor care pot interveni în preocesul schimbării.

Schimbarea comportamentală are ca obiective modelarea atitudinilor şi comportamentelor valoric-superioare, de iniţiativă, responsabilitate, angajare, rezolvare de probleme şi conflicte.

Cum se pot realiza toate aceste obiective ale schimbării ? Ce soluţii au fost identificate la problematica schimbării ? Şerban Iosifescu, 2001 identifică următoarele soluţii:

1) raţionalitatea multiplă,
2) proactivitatea,
3) înlocuirea managementului centrat pe control cu managementul centrat pe angajament implicativ,
4) opţiunea strategică pentru motivare, comunicare, participare şi formare,
5) abordarea constructivă şi înlăturarea barierelor în calea schimbării.

În procesul educaţional profesorul şi mai ales profesorul-diriginte/consilier în activitatea managerială trebuie să identifice mai multe variante de rezolvare a problemelor, să caute şi să stimuleze elevii în căutarea soluţiilor, să înlocuiască metodele autoritariste, de control, bazat pe supunere, cu cele stimulativ-participative, bazate pe implicarea, angajarea, motivarea şi automotivarea subiecţilor educaţionali.

Managementul educaţional, impliciit al clasei de elevi parcurge etape similare cu managementul economic, social, psihologic, psihosocial. Conducerea individuală, a unui singur lider(ministrul, inspectorul, directorul) este treptat înlocuită cu managementul colectiv, la nivelul şcolii, sau al clasei de elevi.

BIBLIOGRAFIE

1.Geissler, E.(1977), Mijloace de educaţie, EDP, Bucureşti
2. Joiţa E.(2000), Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi
3. Creţu, C.,(1997), Psihopedagogia succesului, Polirom, Iaşi
4. Neacşu, I.,(1990), Instruire şi învăţare, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
5. Androniceanu, A.,(1998), Managementul schimbărilor, Editura All Educaţional, Bucureşti
6. Wiener, N.,(1966), Cibernetica, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
7. Mucchielli, A.,(2002), Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare. Editura Polirom, Iaşi
8. Pânişoară, I., O.(2003), Comunicarea eficientă. Editura Polirom, Iaşi
9. Bîrzea, C.,(1995), Arta şi ştiinţa educaţiei. Editura Didactică şi pedagogică, R.A., Bucureşti
10. Zamfir, C.,(1994),
11. Lasswell, H., (1948). The Structure and Function of Communication in Society, in The Communication of Ideas, L. Bryson, ed., New York: Institute for Religious and Social Studies
12. Shannon, C. E `A mathematical theory of communication,' *Bell System Technical Journal*, vol. 27, pp. 379-423 and 623-656, July and October, 1948
13. Peretti, de A.,(1996), Educaţia în schimbare, Editura Spiru Haret, Iaşi
14. Mihuleac, E.,(1999), Ştiinţa managementului, Editura Economică, Bucureşti
15. Covey, R.,(1995), Living the Seven Habits, NEW
16. Vlăsceanu, L.,(2002), Şcoala la răscruce. Sate în curriculumulînvăţământului obligatoriu. Editura Polirom, Iaşi.

ÎNTREBĂRI, EXERCIŢII, PROBLEMATIZĂRI

Context teoretic:

Succesul poate fi privit ca anticipare a unei acţiuni, ca proiectare mentală a acesteia, ca feed-back continuu, ca realizare finală a unei activităţi, dar şi ca trăire pozitivă, individuală sau colectivă a tuturor acestor etape. Succesul managerial poate fi considerat un criteriu de apreciere a activităţii respective pe parcursul desfăşurării sale dacă se respectă şi alte criterii manageriale: raţionalitatea, anticiparea, conştientizarea, comunicarea eficientă, empatică, conducerea participativă, organizarea sistemică, cooperarea.

S. R. Covey, 1995 identifică **şapte principii sau trepte ale eficienţei şi succesului**:

1. A fi proactiv, a avea interes, a mări cercul de influenţă,
2. A începe cu finalul în minte, a preciza scopuri şi intenţii, a preciza modul de conducere optimală, a ordona factorii şi principiile, a acţiona cu convingere şi credinţă,
3. A da prioritate priorităţilor, a planifica în funcţie de importanţă, a gestiona timpul, a identifica rolurile, a alcătui variante de programe,
4. A gândi în termeni de câştig-câştig,
5. A comunica empatic, a căuta mai întâi să înţelegi şi apoi să fii înţeles,
6. A acţiona sinergic, a coopera creativ, a raporta acţiunea la grup, la relaţii interdisciplinare, a preţui partenerii,
7. A învăţa continuu, a reînnoi celelalte dimensiuni ale cunoaşterii, a regla activitatea, a admite perfecţionarea într-o spirală crescătoare.

În conformitate cu C. Creţu, 1997 elaborarea unui model al succesului global trebuie să urmărească mai multe aspecte şi să răspundă la mai multe direcţionări. Astfel el ar trebuie să fie, **multideterminat** din punct de vedere social, economic, cultural , individual, **multidimensional**, reprezentat de componente diferite: psihologice, sociale, pedagogice, praxiologice, **multinivelar** pe trepte decizionale diferite, **multifuncţional**, **în relaţie cu insuccesul** şi **particularizat.**

Exerciţii:

1. Pornind de la definiţiile şi caracteristicile specifice unui management eficient precizaţi cinci condiţii fundamentale ale unui management eficient.
2. Formulaţi o definiţie personală a succesului educaţional.
3. Adaptaţi următoarele criterii manageriale (raţionalitatea, anticiparea, conştientizarea, comunicarea eficientă, empatică, conducerea participativă, organizarea sistemică, cooperarea) la activitatea educaţională şi daţi câte un exemplu pentru fiecare!
4. Identificaţi cât mai multe comportamente care fac parte dintre comportamentele unui profesor de succes enunţate de E. Joiţa! Argumentaţi răspunsul!

- îşi propune obiective raţionale,
- are un comportament asertiv în relaţie cu colegii;
- abordează problemele activităţii în ansamblul lor;

- respectă cu stricteţe programul;
- este atent la completarea corectă a documentelor şcolare;
- conştientizează mai bine aspectele nerezolvate sau dificile,
- combină aspectele plăcute ale activităţii didactice cu cele dificile şi aride;
- îşi raţionalizează resursele materiale, didactice, psihice, de timp,
- se informează în mod variat;
- coordonează cât mai multe activităţi educaţionale de natură informală;
- îşi proiectează acţiunile pe termene diferite şi la niveluri diferite;
- alege din mai multe variante organizatorice pe cea mai directă şi economică,
- comunică cu partenerii de acţiune, îi antrenează în decizii,etc.

5. Explicaţi cum veţi aplica cele 7 trepte ale succesului elaborate de Covey în activitatea d-voastră educaţională?

6. Selectaţi 3 dintre caracteristicile modelului de succes global elaborate de C. Creţu (1997) care nu sunt aplicate sau respectate în cadrul învăţământului românesc! Argumentaţi răspunsul!

Problematizare:

Dezvoltarea unui management de succes este una dintre necesităţile sistemului educaţional românesc. Dar de multe ori managementul de succes este confundat cu unul eficient, iar eficenţa este prost înţeleasă şi se rezumă doar la eficienţă economică şi, astfel, se căută cele mai ieftine soluţii sau rezultatele imediate, în acest caz pierzându-se din vedere proiectele de lungă durată. Ce credeţi că ar trebui făcut în cadrul sistenului de învăţământ astfel încât managementul de succes să fie o premisă bine înţeleasă? Descrieţi ce puteţi face voi ca viitori profesori pentru ca managementul de succes să se realizeze în toată complexitatea lui!

Activităţi practice:

1. Vă doriţi să deveniţi un profesor de succes. Alcătuiţi o strategie cu obiective, metode şi mijloace pentru a realiza acest scop!

2. Proiectaţi o activitate didactică, respectând cele şapte principii sau trepte ale eficienţei şi succesului enunţate de S.R.Covey, 1995!

Analiza de caz:

Sunteţi profesor la clasa a XI-a şi la sfârşit de an, în pofida faptului că elevii din clasa dumneavoastră au avut rezultate deosebite la învăţătură sunteţi informat că nu există fonduri pentru premierea acestora. Ce veţi face? Consideraţi că premirea elevilor este importantă? Ce fel de premii ar trebui date elevilor? Care credeţi că ar trebui să fie valoarea lor şi cum veţi face rost de fondurile necesare? Credeţi că există şi alte forme de motivare? Descrieţi etapele pe care le urmaţi astfel încât activitatea să fie încununată de succes!

VIII.2. Managementul curriculumului

Context teoretic:

Curriculumul reprezintă totalitatea integrată a obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor didactice şi educaţionale, puse în funcţiune de personajele importante ale spaţiului educaţional, la un moment dat. Curriculumul este gestionat atât la nivel central cât şi la nivel local, de către factorii de decizie instituţionali. Conceptul de curriculum însuşi ca şi managementul curricular constituie nucleul reformei educaţionale din România post-decembristă, mecanismul de integrare a învăţământului românesc în sistemul învăţământului european.

Exerciţii:

1. Elaboraţi o listă cu acţiunile manageriale curriculare care depind de instituţiile educaţionale centrale şi una cu cele care depind de profesori.
2. Poate fi reformat curriculum-ul doar pe baza intervenţiilor de la nivel central? Cum se pot realiza aceste reforme? Identificaţi modalităţile prin care reprezentanţii de la nivelul local pot să se opună reformelor pe care nu le-a validat practica educaţională!
3. Poate fi reformat curriculum-ul pornind acţiunea de la nivel local? Descrieţi elementele care pot fi schimbate intervenind doar la acest nivel?
4. Urmărind elementele de noutate promovate de reforma din învăţământul românesc precizaţi care consideraţi că ar fi primele trei ca importanţă. Pe lângă cele deja notate mai adăugaţi trei elemente noi pe care consideraţi că le promovează reforma din învăţământul românesc.

Problematizare:

Reforma curriculară este unul ditnre aspectele cele mai impotante ale reformei în învăţământ. Un bun management curricular poate ajuta la realizarea unei educaţii eficiente în sensul formării de competenţe şi însuşirii de informaţii necesare unui om complet. Dar la nivelul curriculum-ului este necesară păstrarea unui echilibru între cantitatea de informaţii, posibilităţile elevilor şi nevoile educaţionale. Prea multă informaţie face ca învăţarea să fie dificilă, aridă, greu abordabilă şi să se realizeze în multe cazuri pentru o durată scurtă de timp. Prea puţină infomaţie face învăţarea neinteresantă, prea uşor abordabilă ducând în derizoriu actul educaţional. Cum se poate păstra echilibrul curricular? Credeţi că descongestionarea materiei, devenită în multe cazuri scop în sine poate ajuta la realizarea unui învăţământ eficient? Identificaţi 3 acţiuni care ar trebui întreprinse sub aspect curricular pentru a păstra eficienţa educaţională la un nivel ridicat?

Activităţi practice:

1. Urmăriţi curriculum-ul la una dintre disciplinele dumneavoastră de specialitate. Realizaţi o analiză SWAT a acestuia precizând şi modificările care credeţi că ar trebui realizate pentru ca punctele slabe să fie cât mai puţine! Realizaţi acelaşi lucru şi în cazul curriculum-ului specific orelor de Consiliere (Dirigenţie)!

Analiza de caz:

Sunteţi profesor la clasa a IX-a şi modificările la nivelul curriculum-ului de la specialitatea dumneavoastră vă nemulţumesc. Dar confrom noilor prevederi trebuie să predaţi conţinuturile în conformitate cu modificările realizate. Ce veţi face? Veţi urma identic noua structură? Cum vă permite modalitatea de structurare a curriculum-ului să interveniţi? Puteţi păstra anumite infomaţii, care nu mai sunt obligatorii, în cadrul lecţiilor? Care va fi statutul acestor informaţii?

VIII.3. Gestiunea resurselor pedagogice

Context teoretic:

Procesul educaţional pune în joc toate tipurile de resurse ale unei activităţi: resurse materiale, financiare, umane, spaţiale, de timp, de cunoştinţe, de produse ale educaţiei, cu specificul lor. Elena Joiţa, 2000 se referă la următoarele resurse pedagogice: resurse materiale, resurse didactice propriu-zise, resurse umane, resurse temporale, resurse informaţionale.

Exerciţii:

1. Sunteţi profesor de discipline tehnice la o clasă de a IX-a dar şi profesor-diriginte/consilier. Identificaţi cât mai multe resurse materiale, didactice, umane, temporale, informaţionale pe care vi le doriţi la clasa d-voastră pentru a obţine succesul educaţional!
2. Alegeţi o temă pentru ora de dirigenţie. Enumeraţi resursele materiale de care aveţi nevoie pentru respectiva lecţie. Alegeţi dintre acestea cinci pe care le consideraţi cele mai importante. Alegeţi cinci pe care să le eliminaţi. Alegeţi cinci resurse pe care le consideraţi scumpe din punct de vedere economic pe care aţi putea să nu le utilizaţi în timpul lecţiei.
3. Care credeţi că este cea mai bună ordonare a pupitrelor în clasă pentru o lecţie la dirigenţie cu tema: *HIV/SIDA o problemă medicală şi socială*? Dar pentru tema *Relaţia profesor-elev respect sau prietenie?* Explicaţi de ce!
4. Enumeraţi resursele didactice necesare orelor de specialitate pe care le veţi putea preda la liceu! Realizaţi acelaşi lucru petnru ora de Consiliere (dirigenţie)! Care dintre discipline are nevoie de mai multe resurse? Explicaţi de ce!
5. Descrieţi 3 modalităţi prin care puteţi identifica potenţialul elevilor dumneavoastră! Identificaţi 3 modalităţi prin care puteţi eficientiza acest potenţial astfel încât să ajungeţi la rezultatele dorite!
6. Identificaţi cinci metode prin care să vă eficientizaţi timpul în cadrul unei ore! Precizaţi care sunt diferenţele- în ceea ce priveşte evaluarea timpului dumneavoastră- între o oră de predare-învăţare, una de evaluare orală şi una de evaluare scrisă? Ce factori aleatorii intervin în fiecare caz în parte? Explicaţi cum influenţează managementul timpului nota elevului în cazul orelor de evaluare?

7. Enumeraţi cinci avantaje şi cinci dezavantaje ale unor surse de informaţii multiple pentru elevi! Ce ar trebui făcut pentru ca elevii să aibă un randament sporit în ceea ce priveşte selecţia informaţiilor? Identificaţi 3 dezavantaje pentru profesor în cazul în care elevii au acces la mai multe informaţii! Identificaţi 3 avantaje!

Problematizare:

Accesul la informaţie a devenit una dintre cele mai importante premise ale unui învăţământ modern şi eficient. De aceea accesul la internet, existenţa unor biblioteci clasice sau virtuale cu un număr suficient de mare de cărţi, accesul la informaţiile recente prin intermediul presei de specialitate constituie facilităţi necesare pentru o şcoală. Dar multitudinea de infomaţii, inexactitatea sau partizanatul acestora, formele de divertisment inadecvate vârstei, fac din accesul liber la infomaţii adevărate pericole pentru o bună educaţie. Schiţaţi 2 direcţii de acţiune prin care poate fi managerizat accesul la informaţii astfel încât acestea să fie un factor de construcţie a personalităţii!

Activităţi practice:

1. Realizaţi o evaluare a tuturor resurselor necesare pentru ora de Consiliere (dirigenţie)! Realizaţi o ierarhie a acestora precizând care sunt indispensabile, care sunt desirabile şi la care puteţi renunţa!
2. Realizaţi un plan de evaluare a potenţialului elevilor în care să precizaţi metodele de evaluare folosite, resursele interne şi cele externe necesare!
3. Realizaţi un plan de activitate prin care să-i învăţaţi pe elevi să-şi managerizeze timpul liber! De asemenea, descrieţi comportamentul pe care ar trebui să-l adopte elevii pentru un bun management al timpului, în timpul unei ore de predare-învăţare, evaluare (scris, oral), mixtă!
4. Realizaţi un plan prin care să managerizaţi accesul la informaţii al elevilor. Elaboraţi un tabel cu surse de informaţii utile (cărţi, internet, filme documentare) pentru o temă la dirigenţie la alegere! De asemenea realizaţi un tabel şi cu surse de informaţii eronate sau greşit prezentate, insinuante, incorecte din punct de vedere al politicilor (rasiste, xenofobe, intolerante) prezentând şi implicaţiile negative auspra educaţiei elevilor.

Analiza de caz:

Sunteţi profesor la Liceul D.G. şi doriţi să constituiţi un cerc pe discipline, activitate pentru care aţi realizat o evaluare a resurselor necesare activităţii, pe care o înaintaţi conducerii unităţii. După o analiză a acestora vi se precizează că în afară de spaţiul necesar activităţii (într-un interval de timp bine delimitat), nu vi se poate oferi nimic în plus. Ce veţi face în continuare? Descrieţi de unde veţi procura resursele necesare activităţii cercului pe discipline!

BCU IAŞI

VIII. 4. Marketing educaţional

Context teoretic:

Marketing-ul educaţional reprezintă un ansamblu de metode şi tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaţionale, organizaţie sau persoană, pentru a determina receptivitatea potenţialilor clienţi, faţă de un produs sau un serviciu educaţional şi promovarea unui produs /pachet educaţional pe o anumită piaţă (S. Iosifescu,2000). Iniţial marketing-ul educaţional era redus doar la acţiunile de promovare şi imagine a şcolii, dar treptat a devenit mult mai complex. Astfel autori cum ar fi: C.Zamfir,1994, S.Iosifescu, 2000, A. Andrei, 2000 identifică mai multe etape ale procesului de marketing educaţional în cadrul cărora regăsim cunoaşterea, identificarea, evaluarea iniţială a aşteptărilor, a nevoilor de formare-informare-educare prin activitatea şcolară; elaborarea unor proiecte de ameliorare şi adaptare, pe termen mediu şi scurt a previziunii, concepute pe baza curriculunului oficial; prezentarea ofertei, supunerea atenţiei elevilor a liniilor generale ale proiectului ameliorat pentru anul în curs; promovarea pachetului de servicii, de informare, predare, activizare, tratare diferenţiată; participarea şi implicarea elevilor.

Exerciţii:

1. Sunteţi absolventul unei facultăţi tehnice şi v-aţi angajat la un grup şcolar din localitatea unde v-aţi născut. Descrieţi strategia de marketing educaţional pe care o elaboraţi pentru obţinerea succesului educaţional optim, pentru şcoala în care lucraţi dar şi pentru zona în care aceasta este amplasată.
2. Identificaţi cinci asemănări şi cinci deosebiri între marketing-ul de produs şi cel educaţional! Explicaţi care sunt motivele pentru care marketing-ul educaţional trebuie să se deosebească de cel de produs.
3. În ce fel putem folosi marketing-ul educaţional în orientarea profesională a elevilor? Pot exista şi elemente negative pentru elevi ale unui marketing educaţional agresiv? Identificaţi cât mai multe dintre acestea!

Problematizare:

Marketing-ul educaţional este considerat un element important al restructurării sistemului de învăţământ. Dar de multe ori acesta este realizat în mod agresiv, în special în unităţi şcolare cu valoare scăzută sau în organizaţii informale de educaţie. Marketing-ul în acest caz este direcţionat pe facilităţile „non educaţionale" oferite cum ar fi uşurinţa de a lua o diplomă, note mari, posibilitatea de a trece cu uşurinţă la următoarea treaptă educaţională. Descrieţi 4 efecte negative de imagine ale unor astfel de instituţii asupra întregului sistem? Pot fi combătute aceste politici de marketing? Este normal să fie combătute sau trebuie să primeze dreptul la liberă exprimare, piaţa liberă şi liberul arbitru al fiecăruia? Descrieţi rezolvarea acestui conflict!

Activităţi practice:

1. Realizaţi pentru un târg educaţional, un plan de prezentare al liceului pe care l-aţi absolvit. Descrieţi elementele pozitive pe care le veţi scoate în evidenţă! Descrieţi elementele negative pe care le veţi ocoli!

VIII. 5. Managementul prin motivaţie

Context teoretic:

Motivaţia este una dintre cele mai importante pârghii ale unei educaţii eficiente şi de aceea un bun management motivaţional este fundamental pentru orice demers paideutic conducând la eficienţă obiectivă dar şi la reuşita subiectivă a activităţii. Există multiple posibilităţi de motivare educaţională începând cu varietatea sarcinilor, combinarea activităţii educative cu activităţi ludice, o bună relaţionare cu elevii, dezvoltarea unei competiţii în clasa de elevi dar şi a unei bune colaborări, mărirea valenţelor afective ale activităţilor etc. Toate acestea trebuie să introducă dinamism în cadrul clasei de elevi. Strategiile managementului educaţional pot fi axate pe:- recompensă mai ales morală, - creşterea progresivă a performanţelor aşteptate, -evaluarea continuă, -acordarea autonomiei în organizare, -conducerea dirijată, -coordonarea activităţilor , -încurajarea relaţiilor intra şi inter-grupale, -întărirea încrederii în echitatea aprecierii. Important este ca strategiile motivaţionale să urmărească elevul ca pe un complex de personalitate şi să acţioneze pe multiple planuri.

Exerciţii:

1. Identificaţi 6 metode de motivare a profesorilor şi elevilor de la clasa la care sunteţi diriginte/consilier care să corespundă managementului prin motivaţie.
2. Realizaţi o ierarhie a activităţilor motivaţionale pornind de la modalităţile descrise de I. Neacşu,în 1990.
3. Descrieţi 5 efecte negative ale unui management educaţional deficitar!
4. Pornind de la strategia motivaţională de acordarea a autonomiei în organizarea, conducerea, coordonarea de activităţi descrieţi trei astfel de activităţi în care această strategie ar fi eficientă.

Problematizare:

Evaluarea constituie una dintre cele mai importante pârghii motivaţionale, dar de multe ori (aşa cum aţi învăţat la pedagogie) intervin bariere în faţa unei evaluări eficiente. Identificaţi 3 modalităţi prin care puteţi să întăriţi încrederea elevilor în echitatea aprecierii, mai ales că în multe cazuri, citeriile de evaluare pe care le consideraţi obiective nu sunt privite la fel şi de către elevi?

Activităţi practice:

1. Realizaţi o strategie motivaţională complexă adaptată pentru ora de Consiliere (Dirigenţie)! În cadrul acesteia ţineţi seama de specificul orei şi de strategiile motivaţionale cunoscute!
2. Pornind de la percepţia asupra reuşitei specifice perioadei actuale şi de la faptul că de multe ori reuşita este greşit înţeleasă realizaţi un plan privind strategia de promovare a reuşitei în diferite situaţii şi de formare a acesteia!

Analiza de caz:

Sunteţi profesor consilier la clasa a X-a şi vă confruntaţi cu problema interpretării ideii de succes din România prin care se susţine câştigul facil fără muncă, „şmecheria", „descurcatul", obsesia banilor, extravaganţa ca valori fundamentale. Descrieţi 3 modalităţi prin care puteţi motiva elevii astfel încât aceştia să îşi însuşească o educaţie solidă? Alegeţi sistemul motivaţional pe care il veţi folosi?

Puteţi motiva elevii singuri sau aveţi nevoie de ajutor? Numiţi persoanele sau instituşiile care vă pot ajuta!

VIII. 6. Comunicarea în managementul educaţional

Context teoretic:

Comunicarea managerial-educaţională se bazează pe relaţiile inter-personale profesor-elev, profesor-profesor, profesor-părinte, este instrumental-intenţională, are un caracter afectiv pronunţat, constituind baza managementului educaţional. Ea depinde de:- scopul activităţii; - particularităţile de receptare, de prelucrare şi de redare a informaţiei de care dispun interlocutorii; -conţinuturile de transmis; -cerinţele de transmitere; experienţa anterioară a partenerilor comunicării; -limbajul folosit; -contextul comunicării; tipul de comunicare dominantă verbală, non-verbală;- tipul de activitate educaţională; -stilul educaţional;- modelul de transmitere a informaţiei, etc. Între comunicarea didactică şi cea managerială există diferenţe importante fundamentate pe tipul de proces, criteriile de organizare a cominicăii şi stilul managerial.

În ceea ce priveşte organizarea procesului de comunicare putem identifica mai multe modele (E. Joiţa, 2000):

- Modelul liniar elaborat de Laswell (1948)
- Modelul inter-activ elaborat de Shannon (1948)
- Modelul tranzacţional elaborat de R.B.Adler, 1998
- Modelul cibernetic – N. Wiener
- Modelul comunicării performante elaborate de R.Ludlow, 1992

Exerciţii:

1. Descrieţi 5 deosebiri între comunicarea educaţională şi comunicarea managerială în clasa de elevi!
2. Precizaţi în următoarele exemple de comunicare managerială care este: scopul activităţii, particularităţile de receptare şi de redare a informaţiei, tipul conţinutuului de transmis, cerinţele de transmitere, experienţa anterioară a partenerilor comunicării, limbajul folosit, contextul comunicării, tipul de comunicare dominantă.

a. şedinţă cu părinţii în cadrul căreia se discută situaţia la învăţătură;
b. susţinerea în faţa Consiliului profesoral a planului financiar privind organizarea unui cerc de elevi.
c. Ora de dirigenţie în care este ales şeful clasei.
d. oră deschisă la obiecul de specialitate.

3. Daţi trei exemple de comunicare managerială identificând elemetele componente după modelul lui Laswell şi Shannon!
4. Identificaţi caracteristicile modelului transacţional elaborat de R. B. Adler! Formulaţi un exemplu de comunicare în managementul educaţional folosindu-vă de acest model!
5. Descrieţi cât mai multe dintre problemele întâmpinate în învăţământul românesc în cazul aplicării modelului cibernetic a lui N. Wiener! Identificaţi în ce context ar putea fi folosit acest model?

6. Daţi un exemplu de comunicare fundamentat pe Modelul comunicării performante elaborate de R. Ludlow, în 1992. Identificaţi avantajele şi limitele acestui model!

Activităţi practice:

1. Aplicaţi modelul tranzacţional al comunicării la o lecţie de dirigenţie a elevilor din clasa a XII-a!
2. Aplicaţi modelul cibernetic a lui Wiener la cea mai bună clasă pe care o aveţi! Observaţi care sunt efectele pozitive şi negative, notând rezultatele într-o fişă de observaţie.

Analiza de caz:

Sunteţi profesor- diriginte la clasa a X-a şi observaţi că apar din ce în ce mai multe bariere în calea comunicării cu elevii. Care credeţi că pot fi sursele deficienţelor de comunicare între profesor şi elevi? Ce efecte negative asupra educaţiei elevilor pot să aibă deficienţele în comunicare? Schiţaţi cât mai multe modalităţi prin care puteţi acţiona în aşa fel încât aceste bariere să fie depăşite?

VIII. 7. Managementul schimbării individuale şi organizaţionale

Context teoretic:

Managementul schimbării priveşte mai multe dimensiuni ale schimbării, atât schimbarea individuală şi cât şi schimbarea organizaţională. Printre cele mai importante principii ale schimbării sunt: renunţarea la mirajul certitudinii, echilibrul social nu este un dat ci o permanentă dinamică, cea mai bună cale de a prevedea viitorul este de a-l inventa, dacă oamenii consideră că un lucru este real, el este real prin consecinţele lui. Există mai multe soluţii de depăşire a rezistenţelor la schimbare: raţionalitatea multiplă, proactivitatea, înlocuirea managementului centrat pe control cu managementul centrat pe angajament implicativ, opţiunea strategică pentru motivare, comunicare, participare şi formare, abordarea constructivă şi înlăturarea barierelor în calea schimbării.

Exerciţii:

1. Identificaţi 5 schimbări individuale ale personalităţii d-voastră pe care consideraţi că le puteţi realiza şi 5 schimbări organizaţionale în şcoala unde lucraţi în aşa fel încât aceste schimbări să ducă la întâlnirea succesului individual cu cel instituţional!

2. În ceea ce priveşte schimbarea managerială există mai multe trepte ale acesteia: evoluţia naturală, modificări impuse de decalajele dintre societate şi sistemul educaţional, modificări adaptative la sisteme compatibile externe, restructurări radicale şi revoluţii educaţionale. Identificaţi care dintre aceste trepte se potriveşte modificărilor din învăţământul românesc! Există tipuri diferite de schimbare în funcţie de nivelul managerial al sistemului? Explicaţi la ce nivel managerial este necesar fiecare tip de schimbare?

3. Identificaţi 5 dintre cele mai grave forme de rezistenţă la schimbare specifice învăţământului românesc! Enunţaţi cinci formule specifice limbajului de lemn în care să se regăsească această rezistenţă la schimbare!

4. Descrieţi zece metode prin care se poate depăşi rezistenţa la schimbare (cinci referitoare la schimbarea individuală cinci cu privire la schimbarea sistemică)!

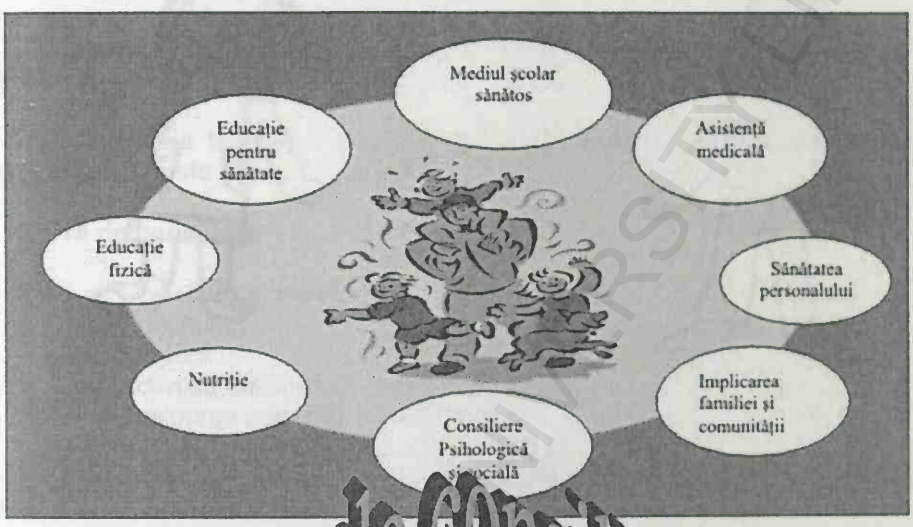
Problematizare:
Managementul schimbării unui sistem cum este cel educaţional este unul dintre cele mai dificile forme de management, atât datorită rezistenţei la schimbare care apare în interiorul său cât şi datorită implicaţiilor pe temen mediu şi lung. Dar, de foarte multe ori, se poate întâmplă ca multe dintre reformele educaţionale să fie aplicate pripit, în inerţia ideii de schimbare. Cum putem acţiona astfel încât să se păstreze un echilibru în sistem? Ce se poate face pentru a nu se realiza „reforme" ale căror rezultate să nu aibă efecte negative pe termen mediu şi lung? Ce credeţi că ar trebui schimbat în modul de implemetare a reformelor din România? Identificaţi cât mai multe dintre schimbrile ce ar trebui imediat aplicate!

Activităţi practice:
Identificaţi acele metalităţi din interiorul clasei de elevi care au efecte negative asupra educaţiei acestora! Realizaţi un plan de schimbare a mentalităţilor din interiorul clasei pe o perioadă medie (trei – şase luni) şi aplicaţi-l atunci când aveţi ocazia! Realizaţi o fişă de observaţie a efectelor planului dumneavostră! Precizaţi cum s-a manifestat rezistenţa la schimbare şi ce metode aţi aplicat pentru depăşirea ei!

BIBLIOGRAFIE

1.Geissler, E.(1977), Mijloace de educaţie, EDP, Bucureşti
2. Joiţa E.(2000), Management educaţional, Editura Polirom, Iaşi
3. Creţu, C.,(1997), Psihopedagogia succesului, Polirom, Iaşi
4. Neacşu, I.,(1990), Instruire şi învăţare, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
5. Androniceanu, A.,(1998), Managementul schimbărilor, Editura All Educaţional, Bucureşti
6. Wiener, N.,(1966), Cibernetica, Editura Ştiinţifică, Bucureşti
7. Mucchielli, A.,(2002), Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare. Editura Polirom, Iaşi
8. Pânişoară, I., O.(2003), Comunicarea eficientă. Editura Polirom, Iaşi
9. Bîrzea, C.,(1995), Arta şi ştiinţa educaţiei. Editura Didactică şi pedagogică, R.A., Bucureşti
10. Zamfir, C.,(1994),
11. Lasswell, H., (1948). The Structure and Function of Communication in Society, in The Communication of Ideas, L. Bryson, ed., New York: Institute for Religious and Social Studies
12. Shannon, C. E `A mathematical theory of communication,' *Bell System Technical Journal,* vol. 27, pp. 379-423 and 623-656, July and October, 1948
13. Peretti, de A.,(1996), Educaţia în schimbare, Editura Spiru Haret, Iaşi
14. Mihuleac, E.,(1999), Ştiinţa managementului, Editura Economică, Bucureşti
15. Covey, R.,(1995), Living the Seven Habits, NEW
16. Vlăsceanu, L.,(2002), Şcoala la răscruce. Sate în curriculumul învăţământului obligatoriu. Editura Polirom, Iaşi.

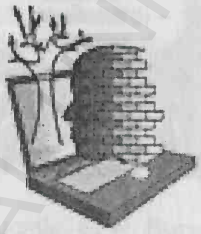
UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI



„Ora de consiliere"

prof.-ing., gr. did. I, dr. Savin Irina-Isabella
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ştefănescu " Iaşi

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Cele mai multe eşecuri în viaţă sunt ale celor care nu şi-au dat seama cât de aproape erau de succes, atunci când s-au dat bătuţi."

Thomas Edison

Cuprins

I. Diferenţieri conceptuale – despre consiliere în evoluţia istorică a activităţii educaţionale în şcoală

II. Prezentarea teoretică a activităţii educaţionale la ora de consiliere şi a activităţii educaţionale extracurriculare

III. Ora de consiliere

a) Obiective / competenţe
b) Conţinuturi
c) Strategii
d) Activităţi desfăşurate de diriginte şi elevi
e) Evaluarea activităţii educaţionale
f) Aplicaţii practice – proiecte educaţionale
g) ANALIZA SWOT a modului de organizare a activităţii de consiliere şi orientare

IV. Portofoliul profesorului consilier

a) Prezentarea şcolii
b) Fişe diverse utile pentru profesorul consilier
c) Planificarea activităţilor din cadrul ariei curriculare
„ORIENTARE ŞI CONSILIERE VOCAŢIONALĂ"
d) Unităţile de competenţă pentru profesor / profesorul consilier din Standardul de Pregătire Profesională
e) Importanţa menţinerii parteneriatului şcoală-familie

V. Relaţia profesor - consilier / mentor – student practicant

a) Mentor – competenţe, coordonator a activităţii educativ - didactice
b) Cunoaşterea importanţei orei de consiliere către studenţi

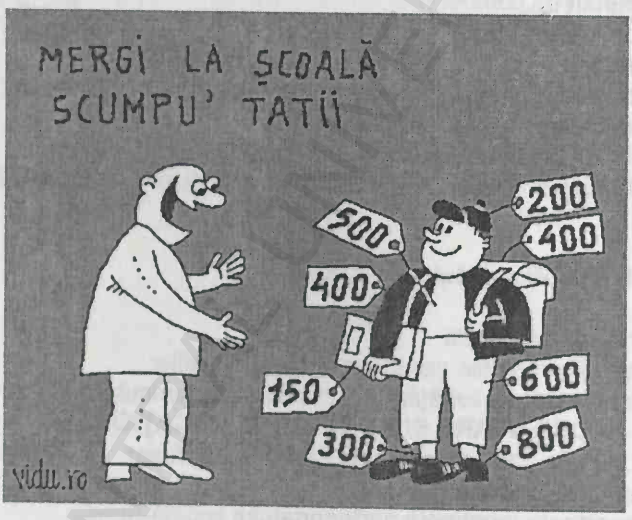
Anexe

Bibliografie

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

I. Diferenţieri conceptuale despre consiliere în evoluţia istorică a activităţii educaţionale în şcoală



Fiecare om posedă un anumit orizont. Când se îngustează şi devine infinit de mic, el se transformă în punct şi atunci omul zice:
„Acesta este punctul meu de vedere"

David Hilbert

A consilia – a sfătui, provine din franceză conseiller, latină – consiliari (---- , 1975 - *„Dicţionarul explicativ al limbii române"*)

Consiliere – îndrumare şi supraveghere a unei clase de elevi de către un diriginte; oră de clasă la care are loc în mod special această îndrumare. (*„Dicţionarul explicativ al limbii române"*, 1975)

Educaţia a apărut odată cu societatea umană, fiind implicată nemijlocit în procesul muncii, pentru ca pe o anumită treaptă de evoluţie a societăţii să se desprindă ca o funcţie specială a acesteia.

Etapa reflectării educaţiei în conştiinţa comună corespunde comunei primitive, caracterizându-se prin aceea că fenomenul educaţional, inclus în procesul muncii sau după desprinderea lui de acest proces, este reflectat în conştiinţa oamenilor sub forma unor idei şi reprezentări izolate, sporadice, ocazionale, constituite în mod empiric în procesul activităţii practice nemijlocite. Ele se transmiteau în mod oral de la o generaţie la alta sub formă de sfaturi, îndemnuri, poveţe, reguli de comportare, etc. (I. Nicola,1996).

Etapa reflectării teoretice a fenomenului educaţional – faza filozofică - în problematica acesteia incluzându-se şi idei privitoare la unele domenii particulare ale existenţei: natură, societate, educaţie, etc. (I. Nicola,1996).

Cei mai de seamă reprezentaţi ai acestei faze sunt: Heraclit, Socrate, Democrit, Platon, Aristotel – reprezentanţii filozofiei scolastice din Evul Mediu.

A doua fază – teoretizarea fenomenului educaţional devine preocuparea dominantă a unor mari personalităţi ale vremii, rezultatele reflecţiei fiind concretizate în lucrări sub formă de povestiri şi romane pedagogice, eseuri şi studii pedagogice (I. Nicola,1996).

La sfârşitul secolului XIX şi începutul secolului XX, pedagogia cunoaşte o nouă fază în evoluţia ei. Se caracterizează prin faptul că se supralicitează fie aspectele sociale ale educaţiei, prin valorificarea cuceririlor sociologiei, fie aspectele psihice, prin valorificarea cuceririlor psihologiei (I. Nicola,1996).

Orientarea este reprezentată de N. Vaschide, V. Ghidionescu, G. Tăbăcaru, D. Todoran. În cadrul acestei orientări se află ideea potrivit căreia totul trebuie să pornească de la copil.

„*Pedagogia,* susţine G. Leroy, *ni se înfăţişează ca o ştiinţă interdisciplinară de sinteză şi de aplicaţie, care pentru rezolvarea propriilor sale probleme, recurge la elemente de explicaţie, împrumutate de la alte discipline teoretice*".

La începutul anilor '90, dimensiunea europeană în educaţie a apărut ca o nouă finalitate a politicilor naţionale în domeniul învăţământului (C. Bîrzea, 2005).

Dimensiunea europeană în educaţie se structurează pe două paliere:

1) finalităţi educaţionale;

2) curriculum.

Din perspectiva finalităţilor educaţionale, conceptul de dimensiune europeană se referă la:

- conştientizarea apartenenţei la un spaţiu cultural comun;
- contribuţia la formarea identităţii şi cetăţeniei europene prin participarea activă la viaţa comunităţilor din care tinerii sau adulţii fac parte;
- asumarea de roluri pro-active la nivelul respectivelor comunităţi;
- înţelegerea şi practicarea abordărilor tolerante privind diversitatea etnică, culturală, spirituală, de gen, etc.

Se mai referă la atitudini, comportamente, valori acceptate şi promovate, atât din perspectiva individuală, cât şi din cea colectivă (S. Velea, 2006).

II. Prezentarea teoretică a activităţii educaţionale la ora de consiliere şi a activităţii educaţionale extracurriculare

„Logica te va duce din punctul A în punctul B. Imaginaţia te va duce oriunde vei vrea."

Albert Einstein

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

De la formarea primelor comunităţi ale oamenilor, atestate istoric, educaţia tinerilor a ocupat o poziţie importantă în respectiva societate, ajutând la păstrarea şi transmiterea mai departe a regulilor de comportament şi a valorilor sociale.

Dacă la început, educaţia tinerilor s-a realizat oral, prin legende şi poveşti, când a apărut scrierea acest lucru a devenit mult mai facil.

Educaţia, transmisă din generaţia în generaţie a căpătat mai întâi statutul de înţelepciune şi a creat reguli privind educarea copiilor, ca apoi să apară legi, norme, tradiţii care au ajutat mai mult transformarea educaţiei în ştiinţă.

Odată cu dezvoltarea societăţii, a ştiinţei şi tehnicii, educaţia a evoluat foarte mult sub diverse aspecte, devenind o necesitate în lumea contemporană.

În prezent, educaţia a devenit o teorie şi o acţiune dirijată de specialişti, în concordanţă cu necesităţile practice ale societăţii.

a) Activitatea educativă desfăşurată în cadrul orelor de consiliere

Educaţia cunoaşte trei forme:
- educaţia formală;
- educaţia nonformală;
- educaţia informală.

Educaţia formală este actul complex de transmitere a cunoştinţelor teoretice, practice şi de asimilare a acestora de către om, în cadrul instituţionalizat, adică în cadrul instituţiilor de învăţământ de toate gradele. Are caracter formativ şi grad de formalizare înalt.

Educaţia este formală prin faptul că prescrie reguli şi norme, sancţionează conduitele individuale prin raportare la regulament, prin proceduri de control. Dar, dezvoltă, relaţii de preţuire, simpatie, antipatie, alegere şi respingere între elevi sau între elevi şi profesori (A. Cosmovici, L. Iacob , 1999).

Educaţia se face doar instituţii specializate, atât tinerilor, cât şi adulţilor.

Educaţia nonformală este determinată de actele educaţionale realizate în afara formelor educative oficiale din unităţile de învăţământ – mass-media, televiziune, presă, teatru, etc.

Este o educaţie care se desfăşoară paralel cu prima, educaţia extraşcolară, complementară celei dintâi, dar dispunând de o anumită autonomie şi fiind încorsetată în mai mică măsură de rigori administrative şi tehnico-didactice. Această educaţie urmăreşte îndeosebi sporirea caracterului formativ al procesului educaţional, prin organizarea, de regulă, în şcoală, dar şi în afara ei când este cazul, a unor activităţi educative, caracterizate prin varietate, flexibilitate, caracter opţional sau facultativ, diferenţierea conţinuturilor şi tehnicilor şi care solicită în mare măsură elevii în organizarea lor, cum sunt: cercuri pe discipline cu caracter tematic sau pluridisciplinar, competiţii culturale sau sportive, comemorări, festivităţi, etc.

Acestui tip de educaţia trebuie să i se acorde mai multă atenţie, deoarece elevii învaţă să se comporte în anumite situaţii, altele decât cele care sunt prevăzute în orarul şcolar.

Educaţia informală este determinată de o serie de acţiuni socio-umane, culturale care includ în ele şi efecte educaţionale fără forme educative speciale, deci spontane, de la sine, neaşteptate, fără să le conştientizeze în mod expres.

Are un caracter liber, liber de orice formalizare, discontinuu şi neorganizat, variind de la un individ la altul în funcţie de particularităţile specifice de existenţă, contribuind la completarea culturii şi la îmbogăţirea experienţei elevilor dobândite în procesul de învăţământ.

Reprezintă întreaga achiziţie autonomă a persoanei dobândită într-o manieră întâmplătoare din diverse sfere de influenţă şi depăşind ca durată, conţinut şi modalitate educaţia formală şcolară, de vreme ce începe înaintea acesteia şi se extinde pe toată durata existenţei umane.

Relaţiile informale se sprijină pe schimbul de servicii, pe afinităţi reciproce, preocupări comune într-un anumit domeniu. La rândul ei, acest tip de educaţie se poate **formaliza** în sensul promovării unei ierarhii mutuale, a unor coduri stricte, a unui sistem de norme de conduită interioară (A. Cosmovici, L. Iacob , 1999).

Acest tip de educaţie care are un caracter neorganizat, este legat de celelalte tipuri de educaţie, şi nu poate fi controlată.

Pentru a realiza această instruire trebuie avut în vedere deprinderile, abilităţile şi atitudinile sociale, care concură la producerea comportamentelor sociale (I. Neacşu, 1993).

Elevul poate fi educat pentru:

- participare spontană în viaţa celuilalt, interacţionând dezinteresat;
- iniţierea de acţiuni adecvate şi utile grupului de elevi din clasă, şcoală, sau din afara şcolii;
- împărtăşirea experienţei personale sau de grup, atât în timpul activităţilor didactice, cât şi cele nedidactice;
- participarea la activităţi cooperante;
- sprijinirea oricărei fiinţe umane pentru a se cunoaşte pe sine şi pentru a înţelege lumea din jurul său, accentul fiind pus pe dezvoltarea persoanei , pe valorile sale şi trebuinţele sale;
- îmbunătăţirea calităţii vieţii şi performanţelor, asigurându-se o pregătire generală echilibrată şi eficientă;
- formarea abilităţilor de gândire independentă şi critică, bazate pe capacităţi nonspecifice ca:

a. să desprinzi esenţialul şi să formulezi concluzii sintetice;
b. să-ţi argumentezi logic şi succesiv acţiunile pe care să le controlezi eficient;
c. să foloseşti cunoştinţele în condiţii noi;
d. să ajungi la adevăr, fără a solicita altora ajutorul.

Educaţia este întotdeauna o relaţie între doi poli, agentul şi receptorul, primul având misiunea de a iniţia şi declanşa acţiunea, cel de al doilea, de a răspunde şi reacţiona la ea.

„Autoeducaţia" – se înfăptuieşte ***„prin sine însuşi".***

Autoeducaţia – este autodeclanşarea acţiunii de a învăţa singur, este o acţiune a insului asupra sa. Educaţia declanşează transformări prin acţiuni din exterior, autoeducaţia se datorează acţiunilor autoimpuse, pentru a realiza aceleaşi scopuri.

Creşterea gradului de participare a fiecărui individ la propria formare este imperios cerută de condiţiile lumii contemporane:

- schimbări în cadrul muncii;
- dinamica participării sociale;
- creşterea vitezei de inovaţie tehnologică.

Factorii care influenţează procesul autoeducaţiei sunt de natură externă şi internă.

Autoeducaţia nu înseamnă indiferenţă absolută faţă de acţiunea factorilor educativi şi nici acţiunea spontană anarhică a individului. Se bazează pe o legătură indisolubilă, organică, creatoare, între educat şi educator, şi nu pe o ruptură.

Autoeducaţia nu trebuie înţeleasă ca o izolare de lumea exterioară, scopurile sale fiind sociale şi individuale, fiind activitatea unui om care conştient de sine, se afirmă şi pentru societate.

Prin autoeducaţie omul încearcă să fie de folos, cât şi să folosească condiţiile exterioare pentru realizarea autoperfecţionării.

Autoeducaţia implică o anumită dezvoltare fizică şi psihică, un anumit grad de instruire şi de cultură, de atingere a unui anumit nivel de autocunoaştere şi reprezentare a eului, în contextul propriei existenţe, aceasta începând în adolescenţă.

Autoeducaţia se realizează permanent, presupunând însă un ideal în viaţă şi cunoaşterea împrejurărilor concrete de viaţă (I. Savin, 2006).

Încurajarea autoeducării şi dezvoltării personale a dus la modificarea modului de structurare a imaginii personale şi a atitudinii individului faţă de sine şi a drepturile sale.

Tematica pentru orele de dirigenţie, mai recentă se axează pe următoarele module, unde sunt propuse competenţe şi teme ce pot fi dezbătute la ora de consiliere, urmărind aspectele (*Programe şcolare pentru aria curriculară „Consiliere şi orientare", clasele a IX-a –a XII-a, aprobat prin ordinul ministrului Nr. 5287 / 09.10.2006*):

- facilitarea accesului la întreaga ofertă de educaţie şi formare profesională;
- sprijinirea unei inserţii profesionale viitoare a tinerilor;
- ameliorarea continuă a procesului de utilizare a resurselor umane de care societatea dispune.

Competenţele generale care vor fi parcurse sunt:

- explorarea resurselor personale care influenţează planificarea carierei
- integrarea abilităţilor sociale şi emoţionale în vederea dezvoltării carierei
- utilizarea adecvată a informaţiilor despre educaţie şi muncă în obţinerea performanţei şi succesului
- construirea planului de carieră pentru tranziţia la piaţa muncii
- exersarea abilităţilor de management al unui stil de viaţă de calitate.

Conţinuturile învăţării sunt grupate în următoarele cinci module tematice:

I) Modulul I - Autocunoaştere şi dezvoltare personală
II) Modulul II - Comunicare şi abilităţi sociale
III) Modulul III - Managementul informaţiilor şi a învăţării
IV) Modulul IV - Planificarea carierei
V) Modulul V - Calitatea stilului de viaţă

„Detalierea acestora la nivelul fiecărui an de studiu al învăţământului liceal a fost realizată, astfel încât să corespundă nevoilor educaţionale şi specificului de

vârstă a elevilor, oferind în acelaşi timp, contexte tematice adecvate pentru dezvoltarea competenţelor specifice" *((Programe şcolare pentru aria curriculară „Consiliere şi orientare", clasele a IX-a –a XII-a, aprobat prin ordinul ministrului Nr. 5287 / 09.10.2006)*

Detalierea competenţelor specifice pe nivele de dezvoltare, conţinuturile putând fi alese dintr-o gamă mare de sugestii.

Competenţe urmărite pentru clasele a IX, X, XI, XII:

Ciclul inferior al liceului

Clasa a IX-a liceu

I) Explorarea resurselor personale care influenţează planificarea carierei

1.1. Argumentarea importanţei încrederii în sine, pentru evoluţia personală

1.2. Examinarea caracteristicilor specifice adolescenţei

II) Integrarea abilităţilor de interrelaţionare, în vederea dezvoltării personale şi profesionale

2.1. Exersarea comunicării eficiente

2.2. Aplicarea tehnicilor de autocontrol emoţional

III) Utilizarea adecvată a informaţiilor, în propria activitate, pentru obţinerea succesului

3.1. Exersarea abilităţilor de utilizare a unor resurse de informare variate, referitoare la propria activitate

3.2. Analizarea corespondenţelor dintre resurselor personale de învăţare şi cerinţele şcolare, în contextul liceal

IV) Elaborarea proiectului de dezvoltare personală şi profesională

4.1. Analizarea conceptului de carieră şi a factorilor care influenţează alegerea carierei

V) Exersarea abilităţilor de management al unui stil de viaţă de calitate

5.1. Identificarea caracteristicilor relaţiilor sociale, din perspectiva calităţii acestora

5.2. Analizarea relaţiei dintre stilul de viaţă şi alegerea carierei

Clasa a X-a liceu

I) Explorarea resurselor personale care influenţează planificarea carierei

1.1. Identificarea relaţiei dintre calităţile personale, valorile personale şi reuşita personală

1.2. Elaborarea unui plan de dezvoltare a resurselor personale

II) Integrarea abilităţilor de interrelaţionare, în vederea dezvoltării personale şi profesionale

2.1. Proiectarea unei strategii de comunicare eficientă în familie

2.2. Elaborarea unui plan de îmbunătăţire a autocontrolului emoţional

III) Utilizarea adecvată a informaţiilor, în propria activitate, pentru obţinerea succesului

3.1. Exersarea deprinderilor de utilizare a tehnologiilor informatice şi comunicaţionale, pentru clarificarea traseului educaţional şi profesional

3.2. Analizarea stilurilor de învăţare care pot conduce la obţinerea succesului şcolar

IV) Elaborarea proiectului de dezvoltare personală şi profesională

4.1. Exersarea abilităţilor de elaborare a planului de carieră de scurtă şi lungă durată

4.2. Analizarea consecinţelor privind continuarea traseului educaţional sau inserţia profesională

V) Exersarea abilităţilor de management al unui stil de viaţă de calitate

5.1. Analizarea informaţiilor, serviciilor şi resurselor care promovează un stil de viaţă de calitate

5.2. Analizarea unor fenomene cu consecinţe negative asupra vieţii tinerilor şi a stilului de viaţă sănătos

Ciclul superior al liceului

Clasa a XI-a liceu

I) Explorarea resurselor personale care influenţează planificarea carierei

1.1. Analizarea aspiraţiilor, a priorităţilor, a calităţii personale, a punctelor tari şi a scopurilor prin autoevaluare

1.2. Reactualizarea planului de dezvoltare a resurselor personale, prin raportare la situaţia prezentă şi la obiectivele de viitor

II) Integrarea abilităţilor de interrelaţionare, în vederea dezvoltării personale şi profesionale

2.1. Aplicarea principiilor unei comunicări interpersonale pozitive

2.2. Evaluarea respectării drepturilor şi a responsabilităţilor membrilor familiei

III) Utilizarea adecvată a informaţiilor, în propria activitate, pentru obţinerea succesului

3.1. Compararea resurselor de obţinere a informaţiilor referitoare la opţiunile educaţionale, la muncă şi carieră, din perspectiva relevanţei acestora

3.2. Analizarea relaţiei dintre performanţele şcolare şi reuşita în viaţa personală şi profesională

IV) Elaborarea proiectului de dezvoltare personală şi profesională

4.1. Analizarea consecinţelor schimbărilor economice, sociale şi tehnologice asupra profesiilor

4.2. Evaluarea opţiunilor personale privind dezvoltarea personală şi profesională

V) Exersarea abilităţilor de management al unui stil de viaţă de calitate

5.1. Realizarea unui proiect de implicare comunitară vizând promovarea conceptului de calitate a vieţii

5.2. Exersarea unor abilităţi de promovare a voluntariatului

Clasa a XII-a liceu

I) Explorarea resurselor personale care influenţează planificarea carierei

1.1. Elaborarea unui program personalizat de reuşită personală şi profesională

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

II) Integrarea abilităţilor de interrelaţionare, în vederea dezvoltării personale şi profesionale

2.1. Analizarea beneficiilor comportamentului de cooperare

2.2. Analizarea factorilor care contribuie la dezvoltarea abilităţilor de lider

III) Utilizarea adecvată a informaţiilor, în propria activitate, pentru obţinerea succesului

3.1. Exersarea abilităţilor de utilizare eficientă a diferitelor resurse, pentru a localiza, selecta şi evalua informaţiile despre învăţare, muncă, carieră

3.2. Exersarea abilităţilor de învăţare critică, creativă şi eficientă, în vederea obţinerii reuşitei personale şi profesionale

3.3. Explicarea necesităţii şi avantajelor învăţării permanente

IV) Elaborarea proiectului de dezvoltare personală şi profesională

4.1. Evaluarea pregătirii personale pentru continuarea studiilor/pentru inserţia profesională

4.2. Exersarea abilităţilor de utilizare a documentelor de marketing personal şi Europass, în vederea continuării studiilor sau a inserţiei pe piaţa muncii

V) Exersarea abilităţilor de management al unui stil de viaţă de calitate

5.1. Analizarea conceptului de calitate a vieţii în contextul dezvoltării carierei

5.2. Exersarea unor abilităţi de management al stresului în pregătirea pentru examen

5.3. Analizarea conceptelor de egalitate de şanse şi de egalitate de gen, din perspectiva planificării carierei

I) Modulul I - Autocunoaşterea şi dezvoltarea personală *(cunoaşterea personalităţii elevului)*

1.1. Autocunoaştere

1.2. Managementul resurselor personale

Cunoaşterea de sine – sunt variabile esenţiale în adaptarea optimă la mediul social, în menţinerea sănătăţii mentale şi emoţionale şi în stabilirea traseului educaţional şi profesional (C.C.D. Iaşi, 2006). Este un proces cognitiv, afectiv şi motivaţional individual, dar suportă influenţe puternice de mediu.

Dintre ***obiectivele / competenţele specifice*** urmărite pot fi enumerate:

- dezvoltarea abilităţilor de autocunoaştere şi intercunoaştere;
- optimizarea încrederii în sine şi în ceilalţi;
- pregătirea pentru succes;
- creşterea interesului pentru schimbare, învăţare, dezvoltare;
- înţelegerea schimbării ca parte a creşterii şi dezvoltării;
- participarea activă la propria educaţia şi la integrarea în viaţa socială;
- facilitarea accesului la oferta de educaţie, formare şi dezvoltare profesională.

II) Modulul II - Comunicarea şi abilităţile sociale *(blocajele comunicării)*

2.1 Managementul emoţiilor

2.2 Abilităţi sociale

2.3 Comunicarea

Cauzele apariţiei blocajelor în comunicare sunt:

- modalităţi greşite de a reacţiona;
- nehotărârea dirigintelui de a se adapta stărilor elevului;

Conflictul este o caracteristică a tuturor relaţiilor sociale şi se manifestă ca un fenomen complex, multdimensional.

Conflictele se pot clasifica după:
- după locul unde iau naştere
- după rezultatele lor

Dintre ***obiectivele / competenţele specifice*** urmărite pot fi enumerate:
- dezvoltarea abilităţilor de management al emoţiilor;
- exersarea atitudinilor şi abilităţilor pro-sociale;
- aplicarea abilităţilor de comunicare.

III) Modulul III – Managementul informaţiilor şi al învăţării

3.1 Managementul informaţiilor
3.2 Managementul învăţării

Elementele managementului informaţiilor:
- colectarea, organizarea, selectarea informaţiilor relevante pentru viitoarea carieră;
- monitorizarea sistematică a unor surse de informaţii privind orientarea în carieră;
- dezvoltarea abilităţii de a folosi sistemele informaţionale pentru orientarea carierei bazate pe computer sau internet.

Dintre ***obiectivele / competenţele specifice*** urmărite pot fi enumerate:
- dezvoltarea abilităţilor de utilizare a informaţiilor în procesul de învăţare;
- utilizarea adecvată a informaţiilor despre educaţie şi muncă pentru obţinerea performanţei şi succesului;
- demonstrează deprinderi eficiente de învăţare (noutate pentru SAM – separat).

IV) Modulul IV – Planificarea carierei

4.1Planificarea şi dezvoltarea carierei
4.2 Piaţa muncii

Orientarea carierei constă în acele activităţi şi programe prin care indivizii sunt ajutaţi în asimilarea şi integrarea cunoştinţelor, a experienţei în corelaţie cu:
- autoînţelegerea
- înţelegerea mecanismelor de funcţionare ale societăţii
- învăţarea procesului de luarea a deciziilor, etc.

Dintre ***obiectivele / competenţele specifice*** urmărite pot fi enumerate:
- dobândirea abilităţilor de explorare şi planificare a carierei
- construirea planului de carieră pentru tranziţia la piaţa muncii

V) Modulul V – Calitatea stilului de viaţă

5.1 Calitatea mediului de muncă
5.2 Calitatea vieţii personale

Stresul ocupaţional – este relevanţa dezvoltării abilităţilor protectoare a copiilor şi a adolescenţilor.

Clasificarea tipurilor de calităţi care sunt urmărite:
- calitatea vieţii şi a stilului de viaţă;
- calitatea relaţiilor sociale;
- calitatea mediului de muncă.

Dintre ***obiectivele / competenţele specifice*** urmărite pot fi enumerate:
- orientarea spre o viaţă de calitate în prezent şi în viitor.

b) Activitatea educaţională extracurriculară

Educaţia nonformală oferă un set de experienţe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, tânăr, adult. Avantajele pe care le oferă educaţia nonformală sunt (S. Velea, 2006):
- valorificarea timpului liber al elevilor din punct de vedere educaţional;
- oferă oportunităţi de valorificare a experienţelor de viaţă ale elevilor;
- se bazează pe participarea voluntară;
- răspunde intereselor elevilor prin gama largă de activităţi pe care le propune;
- posibilitatea fiecărui elev de a decide la ce activităţi să participe
- contribuie la dezvoltarea competenţelor pentru viaţă şi la pregătirea tinerilor de a deveni cetăţeni activi
- oferă un cadru de exersare şi de cultivare a diferitelor înclinaţii, aptitudini, capacităţi, de manifestare a talentelor
- profesorii devin moderatori, facilitatori sau animatori

Aceste activităţi, activităţi complementare, se desfăşoară sun îndrumarea dirigintelui, dar nu sunt prevăzute în documentele şcolare. Ele urmăresc:
- lărgirea şi adâncirea influenţelor exercitate de procesul de învăţământ;
- valorificarea şi dezvoltarea intereselor şi aptitudinilor elevilor;
- organizarea judicioasă a timpului liber.

Activităţile extracurriculare oferă condiţiile formării unei conştiinţe şi conduite cooperante. Libertatea de exprimare şi relaţiile cu ceilalţi este mai mare, existând posibilitatea îmbogăţirii propriei experienţe. Cadrul de acţiune oferă un câmp larg manifestării propriei iniţiative şi participării în funcţie de anumite preferinţe, interese, capacităţi, preocupări, etc. (I. Nicola, 1996).

Ca efecte negative ale cooperării pot să apară:
- rivalităţile şi competiţia;
- înăbuşirea spiritul de cooperare şi de echipă.

Ca efecte pozitive, aceste activităţi generează:
- relaţii de prietenie şi întrajutorare;
- fortifică simţul responsabilităţii;
- manifestarea spiritului de iniţiativă din partea elevului;
- atitudini pozitive faţă de colectiv şi scopurile urmărite.

Datorită acestor activităţi în interiorul colectivului de elevi se constituie un complex de relaţii interpersonale, structurate pe două nivele:
- o structură formală;

- o structură informală.

Existând contradicţii între cele două structuri, trebuie influenţată structura informală din exterior, mai ales pentru a cunoaşte preferinţele dintre membrii colectivului, pentru a putea numi şi atribui roluri în grupele ce se constituie pentru desfăşurarea activităţii, alegerea liderilor, atribuirea de sarcini concrete, etc.

Participarea elevilor este facultativă, conţinuturile fixându-se în funcţie de preferinţele şi dorinţele elevilor, de condiţiile şi de posibilităţile de realizare.

Formele de organizare sunt mult mai ingenioase, elastice şi cu caracter recreativ (I. Nicola, 1996).

Dintre activităţile extracurriculare reprezentative se pot enumera:

- ***cercurile de elevi*** – se organizează în vederea aprofundării pregătirii elevilor într-un anumit domeniu, al dezvoltării aptitudinilor şi exprimării creativităţii. Ele se constituie la nivelul clasei sau pe grupe, frecventarea fiind facultativă. Tematica se stabileşte de către profesor pe baza consultării membrilor cercurilor. Ţinând seama de conţinutul activităţilor se pot organiza cercuri cu profil:

- cultural-artistic, ştiinţifice, tehnico-aplicative, informatică, sportive, etc.

- ***consultaţiile şi meditaţiile***

a) consultaţiile - sunt acele forme de organizare, în cadrul cărora profesorul lămureşte şi acordă îndrumări suplimentare asupra unor probleme ridicate de elevi. Ele se realizează prin discuţii individuale sau pe grupe. Se organizează de câte ori este nevoie, fie din iniţiativa profesorului, fie a elevilor.

b) meditaţiile – se organizează în vederea sprijinirii elevilor care întâmpină greutăţi în activitatea de învăţare, scopul lor fiind acela de a recupera decalajele. Ele se desfăşoară din iniţiativa profesorului care selectează persoanele şi strategiile necesare. Se organizează fie individual, fie pe grupe de elevi (I. Nicola, 1996).

- ***excursiile şi vizitele*** – prin conţinutul lor se deosebesc de cele cu caracter didactic. Organizate la nivel de clasă sau şcoală, cu participare benevolă, ele urmăresc lărgire orizontului de cunoştinţe, familiarizarea elevilor cu noţiuni despre geografia, artă şi alte informaţii despre locurile vizitate, asigurarea unor condiţii de recreare şi destindere (I. Nicola, 1996).

- ***manifestările cultural-artistice şi sportive*** – în cadrul acestor activităţi pot fi enumerate: serbările, carnavalurile, discotecile, balurile şcolare, spectacole, concursuri artistice şi sportive, spectacole, etc. (I. Nicola, 1996).

Alte tipuri de activităţi extracurriculare:

- ***ateliere teoretice şi practice*** – pictură, muzică, fotografie, teatru
- ***jocuri intercultural, de cooperare***
- ***discuţii în grupuri mai mari sau mai mici*** pe teme de interes comun

Dintre ***obiectivele / competenţele generale*** urmărite pot fi enumerate (R Calotă, D. Mărgineanu, etc., 1994):

- integrarea în viaţa socială şi formarea unui comportament civilizat;
- lărgire orizontului cultural şi stimularea interesului pentru diferite domenii artistice;
- reclădire interioară a personalităţii pe o axă valorică individualizată;
- crearea unor abilităţi şi capacităţi necesare orientării în momentele de schimbare survenite în existenţa individuală şi socială.

Şcoala este a doua casă a tânărului în formare.

Educaţia de bază este o datorie şi o responsabilitate a persoanei faţă de ceilalţi membri ai societăţii.

Scopul educării este dezvoltarea aptitudinilor, competenţelor, îmbogăţirea cunoştinţelor, familiarizarea cu noi direcţii de dezvoltare a tehnicii, ştiinţei şi a IT-ului .

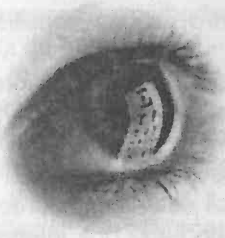
Ea trebuie să deschidă toate direcţiile existenţei, să faciliteze formele de dezvoltare a personalităţii tânărului / adultului.

Educaţia, nu e numai un drept, ci şi un concept cheie al secolului XXI, efectuându-se pe tot parcursul vieţii.

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

III. Ora de consiliere



„Trebuie să încerci necontenit să urci foarte sus, dacă vrei să poţi să vezi foarte departe."

Constantin Brâncuşi

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Noile strategii educaţionale s-au impus ca adaptare a învăţământului la schimbările sociale, politice şi economice din ultima perioadă, în general, şi ca răspuns la evoluţia ştiinţelor educaţiei şi a psihologiei învăţării, în special, adecvarea instruirii la nevoile fiecărui persoane, dezvoltarea unor atitudini şi valori dezirabile, dezvoltarea gândirii critice, evaluarea autentică a performanţelor şcolare.

Datorită condiţiilor de dezvoltare rapidă şi diversă, educaţia nonformală a devenit un mijloc suplimentar a educaţiei formale. La nivel european se fac eforturi pentru recunoaşterea şi certificarea competenţelor formate în afara sistemului de învăţământ.

Ca la orice oră didactică, după ce îţi propui o temă pentru dezbatere, te întrebi: ***„Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi proceda? Cum voi şti dacă am realizat ceea ce mi-am propus?"***, fiind condiţiile esenţiale în proiectarea unei lecţii, indiferent de caracterul acesteia. În proiectarea lecţiei, răspunzând la întrebările puse mai sus, voi enunţa:

a) obiectivele / competenţele urmărite
b) conţinuturile ce trebuiesc parcurse
c) strategii educaţionale folosite pentru realizarea lecţiei
d) activităţi desfăşurate de către profesorul / diriginte şi elevi
e) evaluarea activităţii educaţionale desfăşurate
f) aplicaţii practice – proiecte educaţionale realizate pentru ora de consiliere de către profesorul / diriginte
g) ANALIZA SWOT a modului de organizare a activităţii de consiliere şi orientare

Atât înainte, cât şi după 1990, au fost publicate numeroase cărţi despre şi pentru activitatea educativă, care se desfăşoare în şcolile noastre.

Dar, o oră de consiliere nu se poate desfăşura la fel, neexistând o reţetă unică pentru desfăşurarea ei. Chiar la aceeaşi clasă, aceeaşi temă dacă este realizată de două ori, ora nu se va desfăşura la fel, datorită factorilor perturbatori ce pot interveni, a creativităţii şi a faptului că suntem oameni, cu comportamente şi reacţii neprevăzute.

Ora de consiliere nu trebuie să se transforme în ore de pregătire la alte discipline sau nu trebuie transformată numai într-o oră de comunicare a notelor şi a absenţelor şi de transmitere a observaţiilor efectuate de către ceilalţi profesori ai clasei anumitor elevi mai dificili, care se integrează mai greu în colectiv şi în cadrul orei respective.

Şi în cadrul orei de consiliere trebuie să se practice incluziunea elevilor cu CES (cerinţe educaţionale speciale) ***între elevii care nu prezintă CES, temele trebuind să fie alese cu anumite grade de dificultate, încât să poată participa toţi elevii clasei.***

a) ***Obiectivele / competenţele*** urmărite în cadrul fiecărei modul / submodul au fost exemplificate numai o parte din ele, în partea a doua a lucrării, de aplicaţii, numărul lor fiind mult mai mare, depinzând de tipul temei alese pentru dezbatere, de nivelul clasei.

Dar, pe lângă aceste obiective / competenţe trebuie să avem în vedere şi familiarizarea elevilor (S. Velea, 2006) cu noţiuni despre:

- rolurile cetăţeniei active naţionale şi unionale – ţinând cont de integrarea în UE a ţării noastre
- cunoaşterea instituţiilor din ţară şi UE
- pregătirea pentru integrarea pe piaţa muncii
- pregătirea pentru o viaţă sănătoasă şi echilibrată
- formarea unor comportamente favorabile dezvoltării durabile

Trebuie să fim atenţi ca atunci când propunem o temă, să formulăm şi obiectivele / competenţele în concordanţă şi cu informaţiile pe care le avem în bibliografie.

b) ***Conţinuturile:***

- vor fi propuse de comun acord cu elevii
- să fie de actualitate
- să fie parcursă în maxim două ore de consiliere
- să existe material bibliografic pentru a putea fi pregătită lecţia
- să ofere informaţii corecte
- să încurajeze elevii pentru a reflecta şi a participa activ la lecţie
- să stimuleze curiozitatea elevilor pentru subiectul propus
- să dezvolte creativitatea elevilor în modul de abordare a subiectului

c) ***Strategiile educaţionale*** folosite pentru realizarea lecţiei nu pot fi încadrate într-un anumit tipar, depinzând de aceeaşi factori care au mai fost enumeraţi mai sus. Strategiile educaţionale se stabilesc şi în funcţie de locul de desfăşurare a activităţii.

Strategiile educaţionale folosite la ora de consiliere au fost descrise de către marii pedagogi români, existând o multitudine de posibilităţi de utilizare a lor.

Exemple de strategii educaţionale ce pot fi utilizate la ora de consiliere (I. Savin, 2006):

I) Metode

1 – observaţia; 2 – conversaţia euristică; 3 – problematizarea; 4 – brainstorming-ul; 5 – cooperarea; 6 – psihodrama; 7 – dezbaterea în grup şi perechi; 8 – studiu de caz; 9 – exerciţii de învăţare; 10 – elaborarea de proiecte; 11 – elaborarea de portofolii.

II) Tehnici

1 – activităţi ludice; 2 – completarea de fişe de lucru şi scări de autoevaluare; 3– vizionarea de filme şi comentarea lor; 4 – completarea unor teste şi imagini; 5 – jocuri experimentale; 6 – realizarea de colaje şi postere.

III) Procedee

1 – reflexia; 2 – argumentarea; 3 – desenul; 4 – lista de probleme; 5 – lista cu soluţii; 6 – ascultarea activă; 7 – empatia; 8 – acceptarea necondiţionată; 9 – congruenţa; 10 – parafrazarea; 11 – sumari-zarea; 12 – feed-back-ul.

O altă abordare a strategiilor educaţionale (C.C.D. Iaşi, 2006), este după modul de colectare a informaţiilor astfel:

Autocunoaşterea şi dezvoltarea personală

I) metode de cunoaştere prin analiza conduitei şi a activităţii

- observaţia, analiza psihopedagogică a activităţii şi realizărilor persoanei

II) metode de cunoaştere prin care se solicită colaborarea persoanei:

- anamneza, convorbirea, chestionarul, testul psihologic, studiul de caz, ancheta psihologică

III) metode de cunoaştere prin intermediul grupului social

- tehnicile sociometrice, metoda observării psihosociale, metoda aprecierii obiective

IV) experimentul

Comunicarea şi abilităţile sociale

I) ascultarea activă

Planificarea carierei

I) tehnici de intervenţie individuală

- interviul, evaluare psihologică, examenul de orientare

II) tehnici de intervenţie colectivă

- intervenţia la nivel de grupă / clasă, informarea, educaţia în vederea orientării

În această lucrare ele nu vor mai fi descrise, materialele putând fiind studiate după indicaţiile din bibliografie.

d) ***Activităţile desfăşurate de către profesorul / diriginte şi elevi*** nu mai sunt de tipul că consilierul vorbeşte *„singur"* o oră întreagă, iar elevii stau şi ascultă, manifestare gen *„dialogul surzilor"*.

Profesorii devin moderatori, facilitatori sau animatori, iar elevii participă activ la oră. Rolul lor în cadrul orei este foarte important şi chiar dacă nu au pregătit în mod special ora, pot să facă faţă datorită numeroaselor exemple de care beneficiază.

Prin activitatea sa, profesorul consilier, va pilota ora de consiliere, încât în final, va afla dacă a reuşit ca elevii lui (S. Velea, 2006) să aibă capacitatea ca:

- să trăiască împreună cu alţii
- *„să cunoască"* modul de comunicare orală, scrisă, verbală, nonverbală, cunoaşterea şi înţelegerea lumii, etc.
- să înveţe să facă ceva – dezvoltare de relaţii sociale, ameliorare a vieţii, luarea de decizii în diferite situaţii de viaţă, etc.
- să înveţe să fie cineva – să-şi dezvolte personalitatea, recunoaşterea drepturilor celorlalţi, etc.

Se observă că elevii au altă atitudine la orele de consiliere, discuţiile nemaiavând acel caracter forţat. Prin activitatea pe care o vor desfăşura la oră, elevii vor dobândi:

- condiţii optime de dezvoltare a relaţiilor colegiale
- o colaborare mai bună între elevi şi profesori şi elevi-elevi
- o nouă viziune asupra lumii cel înconjoară
- dezvoltarea unor hobby-uri, talente

Prin activităţile desfăşurate la orele de consiliere se va constata o îmbunătăţire a (S. Velea, 2006):

- caracterului predominant aplicativ al activităţii didactice
- facilitarea transferului de cunoştinţe şi de capacităţi
- dezvoltarea unor competenţe complexe – de gândire critică, de comunicare
- permite adaptarea curriculum-ului la cerinţele sociale şi economice, la dinamica vieţii contemporane.

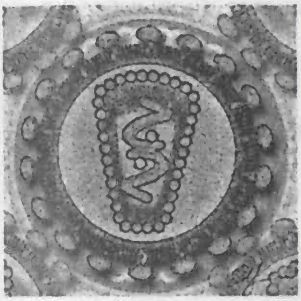
e) ***Evaluarea activităţii educaţionale*** desfăşurate trebuie să fie flexibilă, să sprijine procesul educaţional şi nu să măsoare achiziţiile elevilor (S. Velea, 2006).

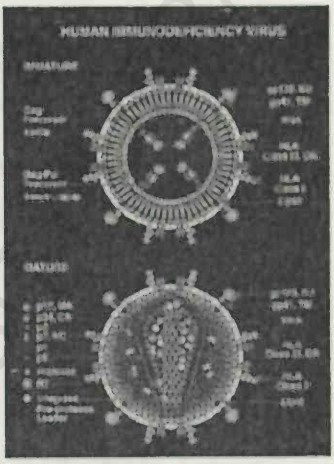
Este o evaluare globală, care promovează principiul conform căruia *„întregul este mai important decât partea"*. Sarcinile de lucru ale elevilor devin probe de evaluare.

Metodele complementare de evaluare oferă profesorului diriginte / consilier de a analiza direct activitatea elevului, de a evalua procesul prin care se ajunge la anumite rezultate - ***proiectul, portofoliul, investigaţia.***

Metodele alternative scot în evidenţă unele capacităţi ale elevilor de observare, analiză, interpretare, evaluare şi de decizie – ***studiul de caz, portofoliul, jurnalul, eseul, procesul.***

f) *Aplicaţii practice – proiecte educaţionale*





Proiect **educaţional**

„O şansă în viaţă – un risc anulat !!
prevenirea îmbolnăvirii cu HIV – declanşarea bolii SIDA"

Speranţă

Nu lăsa visele să piară, pentru că dacă visele mor, viaţa nu este decât o pasăre cu aripi rupte care nu mai poate să zboare.

(Langston Hughes)

Poate că pentru lume eşti doar o singură persoană, dar pentru o persoană eşti întreaga lume.

(G. J. G. Marquez)

Viaţa

Când simţi că viaţa nu are nici un rost, gândeşte-te la cei ce mai au doar o zi de trăit.

(Anonim)

Este greu să pierzi, dar mult mai rău este să nu fi încercat niciodată să reuşeşti.

(Theodore Roosevelt)

Credinţa

Vei avea parte de un lucru atunci când vei crede în el.

(Wayne Dyer)

Binefacere

Nu luăm cu noi decât binele pe care l-am făcut.

(Saint-Lambert)

Încredere. Mergi cu încredere în direcţia visurilor tale. Trăieşte viaţa pe care ţi-ai imaginat-o.

(Henry David Thoreau)

Suferinţa

Suferinţa în doi, este pe jumătate.

(Bacon)

Dacă nu ai suferit niciodată înseamnă că nu eşti binecuvântat.

(Edgar Allan Poe)

Existenţa

Existăm vremelnic prin ceea ce luăm din jur, dar vom trăi veşnic prin ceea ce dăruim.

(Douglas M. Lawson)

Zâmbet

Zâmbetul durează doar o clipă, dar amintirile lui o viaţă întreagă.

(Anonim)

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Proiect educaţional

„O şansă în viaţă – un risc anulat !!
prevenirea îmbolnăvirii cu HIV – declanşarea bolii SIDA"

Diriginte –
Clasa: a - XI-a
Tipul lecţiei - mixtă

Structura activităţii

Modulul – „Calitatea stilului de viaţă"
Submodulul – „Calitatea vieţii personale"

Competenţe generale:

- dezvoltarea capacităţii decizionale;
- explorarea capacităţii de relaţionare între indivizi;
- cultivarea unei atitudini optimiste faţă de viaţă.

Competenţe specifice:

- menţinerea la un nivel optim a stării de sănătate fizică, psihică, emoţională;
- iniţierea, menţinerea şi dezvoltarea relaţiilor de comunicare, cooperare, ajutorarea celor aflaţi într-o situaţie dificilă;
- anticiparea efectelor deciziilor sale;
- conştientizarea efectelor îmbolnăvirii cu HIV asupra vieţii personale şi a celor din jur.

Competenţe individuale:

- identificarea modalităţilor de informare ca surse competente în problemele tinerilor;
- determinarea factorilor ce duc la apariţia îmbolnăvirii cu HIV şi a efectelor acestora;
- riscurile pe care fiecare şi le asumă datorită neinformării;
- participarea personală la activitate;
- cultivarea respectului faţă de cei din jur;
- manifestarea independenţei şi a libertăţii ca individ, în funcţie de vârstă.

Strategii de realizare a activităţii:

- ***metode şi procedee***: exerciţiu de spargere a gheţii, explicaţia, studiul de caz, discuţii, problematizare, dezbatere.
- *materiale*: pliante, cărţi.

Resurse:
- psihologice: motivaţia activităţii
- de timp: 50 minute

Tip de activitate – masă rotundă coordonată de un moderator.
Modalităţi de organizare a activităţii: frontal, individual, pe grupe.

Desfăşurarea activităţii

a) Organizarea clasei

Motto*: „Scopul educaţiei este acela de a schimba o minte goală cu una deschisă."*

(Malcolm Forbes)

Pasul 1: Elevii îşi confecţionează ecusoane pe care trebuie să-şi notează numele pe care îl vor folosi în activitate.

Pasul 2: „*Floarea*" – fiecare elev primeşte o foaie pe care trebuie să noteze o calitate pozitivă a sa. Se asamblează pe grupe de lucru şi se comentează.

b) Anunţarea temei

c) Captarea atenţiei

Pasul 3: Sunt invitaţi elevii să participe la discuţii, atingând punctele de dezbatere:
- ce reprezintă HIV-SIDA
- istoric
- factorii care provoacă apariţia îmbolnăvirii
- modul de manifestare a bolii
- teste de evaluarea a îmbolnăvirii
- căi de transmitere / netransmitere
- modalităţi de prevenire a îmbolnăvirii
- discriminarea şi legislaţia existentă

d) Sarcini de lucru

Pasul 4: argumentarea cu pro şi contra a ideilor care apar în discuţii
Pasul 5: se va cere elevilor să enunţe pe baza materialelor prezentate şi vizionate impresiile lor despre această temă.

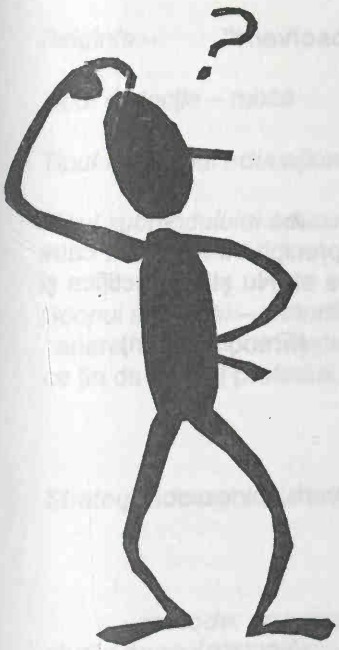
e) Evaluare

Completează careul de mai jos:

M-a surprins să aflu despre ce noţiuni aveam despre tema prezentată:	Mi s-a confirmat ceea ce ştiam deja:
Mi s-au clarificat unele nelămuriri:	Întrebări care au apărut:

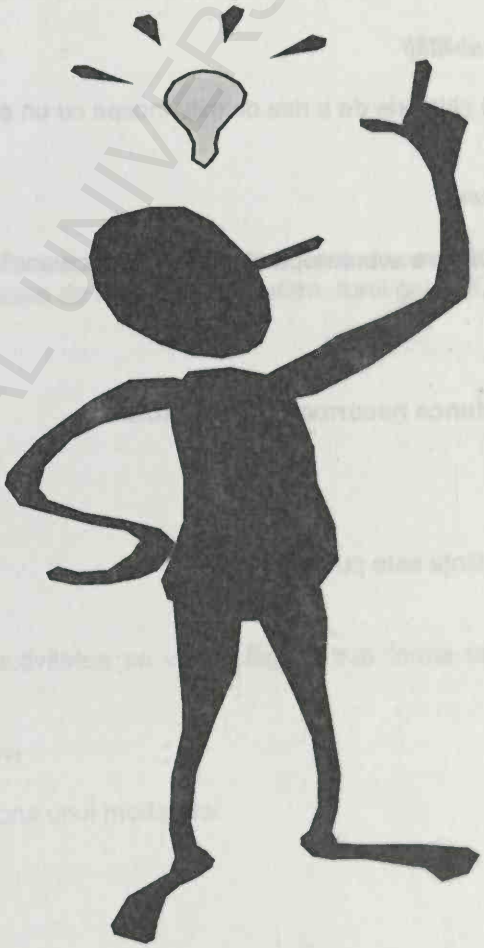
f) Anunţarea activităţii următoare

BCU „ASIGHENTAL UNIVERSITY LIBRARY



Proiect educaţional

Alegerea carierei –
„una dintre probleme minore ale unui tânăr absolvent" –
de cine este influenţată ???



BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Alegerea carierei

„una dintre probleme minore ale unui tânăr absolvent"

Ce putem face pentru adolescenţi ?

„Îmbrăţişează lucruri mai multe decât poate cuprinde, se precipită im-prudent către obiectul dorinţelor sale, fără a măsura distanţa care le separă de el. Nu ştie a rectifica şi recunoaşte erorile."

(Francis Bacon)

Responsabilităţi

„O călătorie de o mie de mile începe cu un pas."

(proverb chinezesc)

Înţelepciune

„Singura avere nepieritoare e înţelepciunea"

(Socrate)

Munca

„Munca necurmată învinge totul"

(Virgilius)

Ştiinţa

„Ştiinţa este putere"

(Francis Bacon)

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Clasa – a - XI-a

Diriginte –

Tipul de lecţie – mixtă

Tipul modulului educaţional – ***„Planificarea carierei "***

Tipul submodulului educaţional – ***„Planificarea şi dezvoltarea carierei"***

Scopul activităţii – valorificarea informaţiilor corecte din mai multe surse, în scopul alegerii carierei care se potriveşte atât cu dorinţa de realizare a individului, dar şi cu alte aspecte ce ţin de profilul profesiei.

Strategii educaţionale utilizate:

- ***metode:*** conversaţie, cooperarea, ascultarea interactivă, metoda asaltului de idei, studiu de caz, controversa creativă, reţeaua de discuţii şi dezbatere, turul galeriei.

- ***mijloace:*** planşe, colaje

Resurse bibliografice:

- Internet
- reviste
- cărţi de specialitate

Forma de desfăşurare a activităţii - activitatea se va desfăşura sub forma unei ***mese rotunde***

Formă de organizare – pe grupe de elevi

Formă de prezentare a lecţiei – cu ajutorul unui moderator

Tip de activitate – frontală

Loc de desfăşurare – sală de clasă

Timp de desfăşurare – 50 min.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI PROTECȚIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAȚIEI CERCETĂRII TINERETULUI ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAȘI

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Metode educaţionale utilizate în cadrul lecţiei

Cooperarea *(E. Dimitriu – Tiron, 2005)*

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficienţă sporită o temă complexă, teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinând particularităţile individuale ale membrilor grupului cu cele colective, sintetice ale grupului.

Această metodă se bazează pe principiul că omul este o fiinţă socială care se dezvoltă datorită influenţelor mediului socio-cultural.

Este o metodă de socializare, de dezvoltare a spiritului de echipă şi de grup, de învăţare în grup de antrenament. În funcţie de problema abordată, de caracteristicile psihopedagogice ale grupului, se pot organiza grupuri omogene sau eterogene.

Ascultarea interactivă *(I. Ov. Pânişoară, 2003)*

În cadrul acestei metode rolurile îndeplinite de către parteneri în actul educaţional o reprezintă schimbarea de accent de pe transmiţătorul de informaţie asupra receptorului acesteia.

Condiţii necesare aplicării acestei metode:

- ascultarea nu se poate produce decât în prezenţa receptorului şi a emiţătorului;
- ascultarea devine din ce în ce mai mult un element, care furnizează perspective despre dimensiunea relaţiei şi a interacţiunii înseşi;
- ascultarea poate deveni un element de analiză şi dezvoltare în sine.

Metoda asaltului de idei (brainstorming-ul sau metoda evaluării amânate) *(I. Ov. Pânişoară, 2003)*

Brainstorming - ul desemnează rezolvarea problemelor ori luarea deciziilor în urma solicitării adresate tuturor membrilor din grup, de a se gândi la cât mai multe posibilităţi.

Osborn a iniţiat această metodă deoarece este:

- o metodă de stimulare a creativităţii participanţilor;
- este un cadru propice pentru instruirea şcolară.

Studiul de caz *(E. Dimitriu – Tiron, 2005)*

Este o modalitate de a analiza o situaţie specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acţiune, fenomen, sistem, etc. de orice natură, denumit **caz** în vederea studierii sau rezolvării lui, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unor decizii optime în domeniul respectiv.

Controversa creativă *(I. Ov. Pânişoară, 2003):*

Este o metodă apropiată reuniunii Phillips 66, care a fost modernizată prin înglobarea elementelor suplimentare centrate nu numai pe problemă, ci şi pe rezolvarea acesteia, datorită regăsirii întregului datorită controversei creative.

Etapele acestei metode:

- împărţirea în 2 grupe a membrilor care îşi vor susţine poziţiile pro şi contra, fiind într-o opoziţie şi concurenţă, ceea ce cultivă spiritul de competiţie, de implicare profundă şi completă;
- decriptarea simultană a ariei de dezavantaje a propriei poziţii în prisma minimalizării acestora;
- argumentarea poziţiilor de către fiecare grupă;
- se fac schimb de păreri între membri din diferite grupe participante la discuţii, pentru aceeaşi poziţie;
- se revine la fiecare grupă;
- se prezintă poziţia, ceilalţi luând notiţe, pun întrebări;
- retragerea membrilor pentru pregătirea punctului de interes a problemei;
- prezentarea noilor poziţii însoţite de argumente exprimate într-o nouă lumină, sub alte indicii şi noi argumente;
- urmărirea discursului chiar de membrii echipei, pe care ei l-au conceput şi-l ascultă critic;
- căutarea argumentelor, avantajele fiecărei poziţii, încercând a se ajunge la o perspectivă comună, care să combine poziţiile exprimate şi să diminueze punctele slabe;
- raportarea deciziilor publicului asistent şi depăşirea punctelor slabe.

Această metodă oferă un debut în cercetările efectuate în ştiinţele care privesc omul, ce ajută la dezvoltarea interioară în raport cu unele teme, caracterizând un bun instrument nu doar de învăţare, dar şi ***de dezvoltare a persoanelor în cauză.***

Reţeaua de discuţii şi dezbaterea *(Curs „Metodologia lecturii şi scrierii pentru dezvoltarea gândirii critice", 2001)*

Se anunţă tema pentru dezbatere şi se face următorul tabel:

Da	Problema supusă dezbaterii	Nu

Elevii trebuie să se grupeze în perechi şi să facă o reţea. În următoarele 5 minute li se cere să se gândească la o întrebare din cadrul problemei puse în dezbatere.

Li se va cere să enumere câteva motive pentru care se vor lua pentru rezolvarea problemei în coloana **DA** şi câteva motive pentru care nu ar trebui luate în coloana **NU**.

După ce au fost enumerate argumentele pro şi contra şi trecute în cele 2 coloane, fiecare pereche va trebui să discute cu o altă pereche şi să-şi expună argumentele proprii, adăugând la listele proprii, idei sugerate de partenerii de discuţie.

Turul galeriei *(Curs „Metodologia lecturii şi scrierii pentru dezvoltarea gândirii critice", 2001)*

- Se anunţă tema supusă dezbaterii;
- Se organizează clasa în grupuri de te 3-4 elevi, care lucrează întâi la problema în dezbatere care se va materializa într-un produs, pe cât posibil pretându-se la abordări variate;

- Produsele sunt expuse pe pereţii clasei;
- La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a exprima şi a discuta fiecare produs. Îşi iau notiţii şi pot face comentarii pe hârtiile expuse;
- După turul galeriei, grupurile îşi reexaminează propriile produse prin comparaţie cu celelalte şi citesc comentariile făcute pe produsul lor;
- La final se trag concluziile comune şi se comentează.

COMPETENŢE

urmărite în cadrul lecţiei

a) *Competenţe generale:*

- identificarea aspiraţiilor tinerilor;
- dezvoltarea capacităţii decizionale;
- cultivarea unei atitudini optimiste faţă de viaţă;
- compararea individuală cu profilul adolescentului de astăzi;
- operarea cu criterii obiective în evaluarea inter-personală.

b) *Competenţe specifice temei:*

- identificarea surselor de informare competente despre profesii;
- culegerea de informaţii din sursele identificate;
- determinarea factorilor care influenţează alegerea profesiei;
- prezentarea profesiilor solicitate în ţară şi în ţările U.E.;
- motivarea alegerii profesiei;
- formarea unui stil de viaţă civilizat;
- cultivarea respectului faţă de sine şi faţă de profesia aleasă.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SCENARIUL ACTIVITAŢII EDUCAŢIONALE

Nr crt	Scopul predării	Strategii de predare	Strategii de învăţare	Stil de înv auditiv	Stil de înv vizual	Stil de înv practic	Timp alocat	Participanţi
1.	Generarea interesului şi a entuziasmului în privinţa subiectului propus pentru dezbatere.	Conversaţie	Motivarea alegerii temei propuse pentru dezbatere.	*			3'	**Diriginte** Elevi sunt împărţiţi în grupe
2.	Oferirea de informaţii. Explorarea şi influenţarea opiniilor, emoţiilor, convingerilor şi atitudinilor. Dezvoltarea lucrului în echipă şi a abilităţilor de comunicare orală şi în scris.	Generarea de idei Conversaţie Studiu de caz Cooperarea Ascultarea interactivă Metoda asaltului de idei Controversa creativă	**Se anunţă titlul temei.** Tematica se va axa pe următoarele planuri: ➢ definirea şi comentarea termi-nologiei specifice: muncă, carieră, formare profesională, recalificare profesională, meserie, profesie, specialitate, ocupaţie, categorie de calificare, orientare profesională ➢ rute profesionale ➢ cereri şi oferte pe piaţa muncii româneşti şi din ţările din cadrul U.E. ➢ prevederi ale legislaţiei româneşti	*	*	*	10'	**Diriginte** Elevi Moderator
3.	**Rezolvarea de probleme.**	Conversaţie Cooperarea Studiu de caz Turul galeriei Reţeaua de	Au loc dezbateri şi discuţii între grupurile de elevi, pornind de la: ➢ motivaţia alegerii profesiei ➢ personalitatea şi dorinţele individului ➢ factorii care determină alegerea	*	*		27'	Elevi Diriginte Moderator

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

	Dezvoltarea lucrului în echipă şi a abilităţilor de comunicare orală şi în scris.	discuţii şi dezbaterea Controversa creativă	profesiei ➢ influenţe asupra alegerii profesiei: părinţi, prieteni, financiar, idoli ➢ avantaje şi dezavantaje ale profesiilor					
4.	Consolidarea informaţii lor.	**Conversaţie** Cooperarea **Reţeaua de discuţii şi dezbaterea**	Pe baza întrebărilor şi a temelor dezbătute se creionează un portret al tânărului şi a profesiilor de viitor pe care le poate alege.	*		*	5'	Diriginte Elevi Moderator
5.	Evaluarea finală.	Conversaţie Turul galeriei	Se discută despre punctele tari şi slabe ale lecţiei prezentate.	*	*		5'	Diriginte Elevi

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Proiect educaţional

„lubirea" – sentimentul tinerei generaţii *?*

Despre noi şi vârsta noastră

*„**Precum urletul valurilor mării prevesteşte cu mult înainte furtuna, tot aşa murmurul pasiunilor ce încep a se ivi vesteşte această revoluţie furtunoasă**; o fierbere ascunsă dă de ştire că primejdia e aproape. Firea copilului se schimbă, se face supărăcios, spiritul îi este necontenit agitat şi el ni mai cunoaşte aproape nici o disciplină ..... nu mai vrea să fie condus."*

(J. J. Rousseau)

Ce putem face pentru adolescenţi ?

„Îmbrăţişează lucruri mai multe decât poate cuprinde, se precipită im-prudent către obiectul dorinţelor sale, fără a măsura distanţa care le separă de el. Nu ştie a rectifica şi recunoaşte erorile."

(Francis Bacon)

Eu şi prietenii mei !

„Într-o prietenie, lucrul cel mai greu nu este de a ne da pe faţă defectele dinaintea unui prieten, ci de a-l face să şi le vadă pe ale lui."

(La Rochefoucauld)

Poate trăi omul fără prieteni ?

„Egalitatea e sufletul prieteniei."

(Aristotel)

Prietenia şi marea prietenie

„Oricine poate compătimi cu suferinţele unui prieten, dar îţi trebuie un suflet ales ca să poţi împărtăşi succesúl unui prieten."

(Oscar Wilde)

Responsabilităţi

„O călătorie de o mie de mile începe cu un pas."

(proverb chinezesc)

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Clasa – a - X-a

Diriginte –

Tipul de lecţie – mixtă

Tipul componentei educaţionale – ***„Dezvoltarea personalităţii şi dezvoltarea carierei"***

Tipul subcomponentei educaţionale – ***„Dezvoltarea personalităţii elevului"***

Scopul activităţii – valorificarea resurselor interioare în scopul autorealizării

Strategii educaţionale utilizate:

- ***metode:*** conversaţie, cooperarea, ascultarea interactivă, metoda asaltului de idei (brainstorming-ul sau metoda evaluării amânate), seminarul socratic sau *„aplicarea învăţării centrate pe elev"* în cazul dezbaterii unei probleme, studiu de caz

- ***mijloace:*** planşe

Resurse bibliografice:

- Internet
- reviste
- cărţi de specialitate

Forma de desfăşurare a activităţii - activitatea se va desfăşura sub forma unei ***mese rotunde***

Formă de organizare – pe grupe de elevi

Formă de prezentare a lecţiei – cu ajutorul unui moderator

Tip de activitate – frontală

Loc de desfăşurare – sală de clasă

Timp de desfăşurare – 50 min.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Metode educaţionale utilizate în cadrul lecţiei

Cooperarea

(E. Dimitriu – Tiron, 2005 – „Consiliere educaţională")

Cooperarea este modalitatea de a studia cu eficienţă sporită o temă complexă, teoretică sau practică, în echipă sau în grup, îmbinând particularităţile individuale ale membrilor grupului cu cele colective, sintetice ale grupului.

Această metodă se bazează pe principiul că omul este o fiinţă socială care se dezvoltă datorită influenţelor mediului socio-cultural.

Este o metodă de socializare, de dezvoltare a spiritului de echipă şi de grup, de învăţare în grup de antrenament. În funcţie de problema abordată, de caracteristicile psiho-pedagogice ale grupului, se pot organiza grupuri omogene sau eterogene.

Ascultarea interactivă

(I. Ov. Pânişoară, 2003 – „Comunicarea eficientă – metode de interacţiune educaţională")

În cadrul acestei metode rolurile îndeplinite de către parteneri în actul educaţional o reprezintă schimbarea de accent de pe transmiţătorul de informaţie asupra receptorului acesteia.

Condiţii necesare aplicării acestei metode:

- ascultarea nu se poate produce decât în prezenţa receptorului şi a emiţătorului;
- ascultarea devine din ce în ce mai mult un element, care furnizează perspective despre dimensiunea relaţiei şi a interacţiunii înseşi;
- ascultarea poate deveni un element de analiză şi dezvoltare în sine.

Metoda asaltului de idei (brainstorming-ul sau metoda evaluării amânate)

(I. Ov. Pânişoară, 2003– „Comunicarea eficientă – metode de interacţiune educaţională")

Brainstorming - ul desemnează rezolvarea problemelor ori luarea deciziilor în urma solicitării adresate tuturor membrilor din grup, de a se gândi la cât mai multe posibilităţi.

Osborn a iniţiat această metodă deoarece este:

- o metodă de stimulare a creativităţii participanţilor;
- este un cadru propice pentru instruirea şcolară.

Seminarul socratic sau "aplicarea învăţării centrate pe elev" în cazul dezbaterii unei probleme

(I. Ov. Pânişoară, 2003 – „Comunicarea eficientă – metode de interacţiune educaţională")

Este o metodă de *tip fishbowl* care urmăreşte o participare necompetitivă în cadrul acestui cerc. Discuţia care are loc aici este centrată mai mult pe înţelegerea colectivă şi mai profundă a materialului de studiat decât pe identificarea unui răspuns corect.

Studiul de caz

(E. Dimitriu – Tiron, 2005 – „Consiliere educaţională")

Este o modalitate de a analiza o situaţie specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acţiune, fenomen, sistem, etc. de orice natură, denumit **caz** în vederea studierii sau rezolvării lui, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unor decizii optime în domeniul respectiv.

COMPETENŢE

urmărite în cadrul lecţiei

c) *Competenţe generale în cazul dezbaterilor pe tema* ***„adolescenţa":***

- dezvoltarea capacităţii decizionale;
- explorarea capacităţii de relaţionare între indivizi;
- înţelegerea crizei de personalitate a adolescentului;
- cultivarea unei atitudini optimiste faţă de viaţă;
- compararea individuală cu profilul adolescentului de astăzi;
- operarea cu criterii obiective în evaluarea interpersonală;
- evaluarea personalităţii individului şi a comportamentului său.

d) *Competenţe specifice temei:*

- *„descifrarea"* problemelor apărute odată cu adolescenţa;
- descoperirea vulnerabilităţii vârstei de adolescent;
- *„alegerea prietenilor"* – o etapă dificilă pentru adolescent;
- judecarea de către tineri a problemei –*„ viaţă cu / sau fără prieteni"*;
- *„moda"* prieteniilor nepotrivite şi factorii care le influenţează;
- trezirea aspiraţiilor tinerilor;
- manifestarea sentimentelor de dragoste şi de respect faţă de părinţi, patrie;
- respectarea regulilor impuse de ceilalţi şi a celui de lângă tine;
- dezaprobarea prejudecăţilor despre sex, etnie, familie;
- identificarea modalităţilor de informare ca surse competente în problemele tinerilor;
- informarea despre consecinţele consumului de droguri, cafea şi tutun;
- înţelegerea faptelor şi a acţiunilor în concordanţă cu normele morale şi creştine general acceptate şi cunoscute;
- manifestarea independenţei şi a libertăţii ca individ în funcţie de vârstă;
- formarea unui stil de viaţă civilizat;
- cultivarea respectului faţă de sine.

BCU IAŞI - UNIVERSITY LIBRARY

SCENARIUL ACTIVITAŢII EDUCAŢIONALE

Nr. crt	*Scopul predării*	*Strategii de predare*	*Strategii de învăţare*	*Stil de inv auditiv*	*Stil de inv vizual*	*Stil de inv practic*	*Timp*	*Partici-panţi*
1.	Generarea interesului şi a entuziasmului în privinţa subiectului propus pentru dezbatere.	Conversaţie	Motivarea alegerii temei propuse pentru dezbatere.	*			3'	**Diriginte**
2.	Oferirea de informaţii. Explorarea şi influenţarea opiniilor, emoţiilor, convingerilor şi atitudinilor. Dezvoltarea lucrului în echipă şi a abilităţilor de comunicare orală şi în scris.	Generarea de idei Conversaţie Studiu de caz Cooperarea Seminarul socratic Ascultarea interactivă Metoda asaltului de idei	**Se anunţă titlul temei.** Tematica se va axa pe următoarele planuri: • Ce este iubirea? • Proverbe şi zicători din folclorul popular despre iubire • Moralitatea adolescen-ţilor; • Drogurile – un flagel în rândurilor adolescenţilor • Eşecurile adolescenţilor • Noua generaţie – adolescenţii de astăzi	*	*	*	27'	**Diriginte** Elevi împărţiţi în grupe
3.	Rezolvarea de probleme.	Conversaţie Studiu de caz	Pe baza temelor propuse au loc dezbateri între grupurile de elevi, fiind invitate să participe şi cadrele didactice prezente la oră.	*	*		10'	Elevi Diriginte

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4.	Consolidarea informaţii lor.	**Conversaţie**	Pe baza întrebărilor şi a temelor dezbătute se creionează valorile interioare şi exterioare ale unui adolescent.	*		*	5'	Diriginte Elevi
5.	Evaluarea final	Conversaţie	Se discută despre punctele tari şi slabe ale lecţiei deschise prezentate.	*		*	5'	Diriginte Elevi

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

g) ANALIZA SWOT *a modului de organizare a activităţii de*

„ORIENTARE ŞI CONSILIERE VOCAŢIONALĂ"

Puncte tari	Puncte slabe
▪ Predominarea forţei de munca tinere ▪ Nivel ridicat de includere in învăţământul gimnazial si liceal ▪ Existenta centrelor universitare ale regiunii ▪ Disponibilitatea programele de educaţie ▪ Spontaneitate ▪ Dinamism ▪ Atitudine pozitivă faţă de elev şi faţă de muncă	▪ Scăderea numărului populaţiei active ▪ Procent scăzut al angajaţilor cu studii superioare ▪ Lipsa stimulentelor financiare pentru şomeri pentru obţinerea unui loc de munca ▪ Armonizarea insuficienta a sistemului educaţional cu cererile de pe piaţa forţei de munca si dezvoltarea viitoare a societăţii ▪ Condiţii insuficiente pentru integrarea grupurilor dezavantajate ▪ Capacitatea inegala si insuficienta a structurii serviciilor sociale si a facilităţilor sociale ▪ Lipsa timpului dedicat educaţiei datorită programului încărcat ▪ Dezinteres din partea părinţilor
Oportunităţi	**Ameninţări**
▪ Îmbunătăţirea sistemului educaţional ▪ Cooperarea cu alte tari in sectorul educaţional si de formare ▪ Participarea unor părinţi la activităţile şcolii; ▪ Implicarea profesorul psiholog în unele activităţi educative; ▪ Asistentul social implicat mai mult în viaţa elevilor aflaţi în plasament	▪ Subestimarea problemelor sistemului educaţional ▪ Apariţia si conturarea de noi probleme sociale ▪ Şomaj ridicat în rândul noilor absolvenţi de licee si colegii ▪ Migrarea în străinătate a forţei de munca calificata ▪ Incapacitatea de adaptare a elevilor ▪ Elevi cu un comportament negativ

BCU IAŞI CENTRALĂ UNIVERSITARĂ

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

V. Portofoliul profesorului consilier

„Succesul nu este rezultatul unei arderi spontane.
Trebuie să îţi porneşti singur focul."

A. Glasgow

BCU IAŞI CENTRU UNIVERSITAR LIBRARY

„Mapa profesorului consilier reprezinta cartea de vizita a activitatii didactice a profesorului eficient, permite pastrarea materialelor si organizarea acestora astfel incat sa fie operationale, obliga profesorul la o munca de calitate, la responsabilitate si rigoare profesionala, intrucat toate documentele sunt la vedere".

Ca pentru orice oră şi la ora de consiliere, profesorul consilier trebuie să asigure desfăşurarea activităţii şi cu ajutorul portofoliului. Acesta va conţine documente şcolare generale, dar şi specifice profesorului consilier şi a clasei pe care o coordonează. Vă voi prezenta o parte din aceste documente:

a) prezentarea şcolii
b) fişa clasei
c) fişele elevului – generală, de cunoaşterea şi caracterizare psihopedagogică a elevului
d) solicitare psihopedagogică
e) planificarea tematicii la dirigenţie
f) fişe specifice
g) curriculum în vigoare
h) Regulamentul şcolar emis de M.Ed.C.T. şi Regulamentul de Ordine Interioară
i) acorduri de parteneriat pentru educaţie

a) ***Prezentarea şcolii*** este necesară să fie efectuată mai ales în clasa a - IX-a, atât părinţilor, cât şi elevilor, dar şi studenţilor care vor efectua practica pedagogică.

Prezentarea şcolii constă în:
- prezentarea ofertei educaţionale pentru cei 4 ani de liceu rută directă sau prin ruta SAM
- prezentarea profesorilor care vor preda în anul şcolar respectiv
- vizitarea şcolii şi a atelierelor pentru efectuarea instruirii practicii, dacă există
- prezentarea agenţilor economici unde se vor efectua lecţii-vizite şi instruirea practică

b) ***Fişa clasei*** va conţine informaţii despre clasă:

- Şcoala -
- Clasa -
- Diriginte –
- Număr de elevi - F- M –

Caracteristicile psiho-sociale ale clasei
- gradul de coeziune -
- liderul clasei -
- membrii izolaţi ai grupului –
- membrii care nu respectă normele de grup –
- măsuri prezente şi de perspectivă –

Elevi cu rezultate deosebite la – concursuri -
- sesiuni de referate -

- alte activităţi –

Elevi cu rezultate slabe – datorate absenteismului –
- datorate slabei pregătiri -
- alte cauze –

Aprecieri asupra evoluţiei clasei –

Activităţi educative realizate şi apreciate de elevi –

Fişele elevului – generală, de cunoaşterea şi caracterizare psihopedagogică a elevului

1) Fişa personală a elevului

Elev

Nume .....
Prenume .....
Domiciliul stabil: .....
Telefon .....
Şcoala generală de la care provine .....
Media de la testele naţionale .....
Hoby-uri .....
Data naşterii şi locul naşterii .....
B.I. – seria ....., nr. ....., C.N.P. .....

Situaţia şcolară:

Clasa	Semestrul	Corigenţe	Absenţe	Media

Adrese trimise acasă:

Nr crt	Clasa	Scopul adresei trimise	Nr. adresei	Data trimiterii

Sancţiuni aplicate în urma nerespectării regulamentului sau a altor abateri:

Nr crt	Tipul sancţiunii aplicate	Motivul aplicării sancţiunii	Data aplicării

Rezultate obţinute în cadrul unor activităţi curriculare sau extracurriculare:

Părinţi:

Tata

Nume .....
Prenume .....
Domiciliul stabil: .....
Telefon .....

BCU IAŞI - CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Data şi locul naşterii - .....
B.I. – seria ....., nr. ....., C.N.P. .....
Ocupaţia - .....
Locul de muncă - .....
Alte observaţii:

Mama
Nume .....
Prenume .....
Domiciliul stabil: .....
Telefon .....
Data şi locul naşterii - .....
B.I. – seria ....., nr. ....., C.N.P. .....
Ocupaţia - .....
Locul de muncă - .....

Alte observaţii:

Fraţi, surori:
-.....
- .....
- .....

Climatul din cadrul familiei:
- condiţii de studiu - .....
- condiţii financiare - .....
- rolul familiei - .....

Opţiunile elevului, ale familiei şi propunerile dirigintelui:

Recomandări:

2) Cunoaşterea şi caracterizarea psiho - pedagogică a elevului
Fişa elevului – anexa 1
Solicitare psihopedagogică - anexa 2

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Fişe specifice

1) Tabel nominal cu elevii clasei a - ..... - a

2) Tabel nominal cu disciplinele predate de profesorii de la clasa a -XI- a

Nr. crt.	Disciplina	Numele / prenumele cadrului didactic

3) ORARUL CLASEI a - .... - a

An şcolar

Ore	Luni	Marţi	Miercuri	Joi	Vineri
8-9					
9-10					
10-11					
11-12					
12-13					
13-14					
14-15					

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Comisia metodică a diriginţilor
Profesor – diriginte –
Clasa a – XII –a
An şcolar
Curriculă: nr.

c) Planificarea activităţilor din cadrul ariei curriculare

„ORIENTARE ŞI CONSILIERE VOCAŢIONALĂ"

Modulul	*Submodulul*	*Tema*	*Data*	*Competenţe individuale*	*Strategii de realizare*	*Strategii de realizare*	*Evaluare/ feed-back*	*Obs*
					Metode	*Mijloace*		
1. Autocunoaştere şi dezvol-tare persona-lă	1.1Autocunoaştere 1.2 Managementul resurselor persona-le	1) Alegerea liderului clasei. 2) Adaptarea regulamentului de ordi-ne interioară a şcolii ca regulament al nostru personal. 3) ***Insuccesul*** – eşec permanent sau temporar? 4) „***Imaginea mea pozitivă***" – criterii de autoevaluare. 5) „***Intrecerea cu mine însumi***"- o condiţie obligatorie în viaţa de elev.		- analizarea personalităţii - promovarea imagini perso-nale - dezvoltarea abilităţilor de autoevaluarea - formarea con-duitei personale	- dezbateri în grup - descoperire - investigaţie - evaluarea intereselor - conversaţie - studiu de caz	- fişe de lucru - chestionar - imagini - reviste	- poster cu realizarea fi-gurii unui lider - aplicarea unui chestio-nar cu auto-evaluare - realizarea unui poster	

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. Comunicare şi abilităţi sociale	2.1 Managementul emoţiilor 2.2 Abilităţi sociale 2.3 Comunicarea	1) ***Siguranţa*** - teama faţă de necunoscut – sentimente umane. 2) ***Cuvintele?***– arme ale violenţei tinerilor. 3) ***Stresul*** – influenţă pozitivă sau negativă. 4) ***Voinţa*** – specifică numai tinerilor? 5) ***Politeţea*** – o formă de prezentarea a propriei persoane? 6) Ştii să comunici în societatea modernă? 7) Stilul meu personal.		- prezentarea propriilor reacţii emoţionale - utilizarea unui limbaj adecvat unei situaţii date - dezvoltarea lu-crului în grup - dezvoltarea abilităţii de a comunica	- stimularea creativităţii - studiu de caz - problemati-zare - brainstor-ming-ul	- fişe de lucru - reviste - texte - imagini - reviste	- realizarea unui eseu despre comu-nicare - selectarea factorilor care influenţează comunicarea, emoţiile şi com portamentul - exemplifica-rea emoţiilor	
3. Managementul informaţiilor şi a învăţării	3.1 Managementul informaţiilor 3.2 Managementul învăţării	1) Feminitatea – oferte pe Internet? 2) Cartea mea de vizită. 3) Ajutor – nu ştiu să caut informaţii! 4) Ce reprezintă e - learning-ul? 5) Ştiu să folosesc o informaţie ? 6) Sunt motivat(ă) dacă am perfor-manţă? 7) Examenul vieţii – bacalaureatul.		- demonstrarea necesităţii utili-zării informaţii-lor în activităţile zilnice - analizarea avantajelor unei învăţări perma-nente	- conversaţie - discuţii - studiu de caz - lucru în echipă - explorarea - dezvoltarea abilităţilor de comunicare scrisă	- fişe de lucru - chestionar - texte - imagini - reviste	- realizarea unui proiect despre modul de folosire a informaţilor - desenarea unui poster având ca su-biect *„munca în folosul comunităţii"*	

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

		8) Cum stopăm încălzirea globală? 9) Munca în folosul comunităţii.						
4. Planificarea carierei	4.1Planificarea şi dezvoltarea carierei 4.2 Piaţa muncii	1) Decizii – oferte? 2) Planurile mele de viitor! 3) Suntem egali în drepturi! 4) ***Talentul*** – dezvoltat prin educaţie reprezintă implinirea de sine? 5) Cum poţi deveni competent? 6) Factorii succesului în viaţa perso-nală şi profesională 7) Metode de căutare a unui loc de muncă cu ajutorul mass-mediei. 8) ***A fi manager***? – privilegiu sau muncă. 9) Trebuie respectată legea? 10) Viitorul meu când debutează?		- identificarea surselor de informare despre carieră - determinarea factorilor care influenţează ca-riera - compararea metodelor de alegere a unui loc de muncă - precizarea competenţelor personale şi profesionale	- exerciţii de luare de decizii - metoda ciorchinelui - realizarea unui chestionar - joc de rol	- date statistice - reviste - chestionare - hârtie - markere	- completarea chestionarelor - comentarea rezultatelor chestionarelor cu *„păreri pro şi contra”* - realizarea unui ciorchine având ca subiect *„managerul”* - indică metodele de căutare pentru un loc d muncă	

5. Calitatea stilului de viaţă	5.1 Calitatea mediului de muncă 5.2 Calitatea vieţii personale	1) Promovarea într-un loc de muncă 2) Drepturi şi îndatoriri ale angajatului. 3) ***Drogurile şi prostituţia*** – „atracţie" într-un mediu periculos pentru tineri 4) Mă reprezintă ceea ce îmi place să mănânc? 5) Influenţe în viaţa personală în cazul infectării cu HIV.		- respectarea legislaţiei - enumerarea principiilor unei vieţi de calitate - motivarea pentru o viaţă fără droguri şi alte tentaţii	- gândire activă - lucrul cu modelele - conversaţie - discuţii - exerciţiu - studiu de caz	- legislaţie în vigoare - legi şi HG - date statistice - reviste	- completarea unui test de la un agent economic - realizarea unei prezentări despre calitatea vieţii personale	

BCU IASI CAROL I UNIVERSITY LIBRARY

d) Unităţile de competenţă specifice meseriei de profesor din Standardul de Pregătire Profesională

Profesor gimnaziu – liceu

Descrierea ocupaţiei

Profesorul este cadrul didactic care se adresează elevilor cu vârsta între 10 şi 18 ani, ceea ce ar corespunde următoarelor cicluri: dezvoltare, observare şi orientare, aprofundare, specializare.

Idealul educaţional al secolului XXI este un individ adaptabil, flexibil, cu dorinţa şi abilitatea de a continua să înveţe şi după terminarea studiilor, pe tot parcursul vieţii, tolerant faţă de opinii diferite. Pentru a pregăti un astfel de om e nevoie ca cel ce îl formează - profesorul însuşi - să facă dovada unor calităţi şi abilităţi speciale printre care şi că:

- are solide cunoştinţe în domeniul pe care îl predă, dar nu numai atât
- stăpâneşte tehnici interactive de predare
- face dovada abordării unor strategii eficiente de management al clasei
- cunoaşte şi utilizează adecvat tehnologia modernă a informaţiei
- evaluează progresul şcolar al elevilor printr-o paletă variată de instrumente.

Ca să poată face aceste lucruri profesorul trebuie să fie pregătit potrivit standardelor societăţii contemporane de eficienţă şi eficacitate a sistemului de învăţământ.

Dacă spunem că învăţătorul pune creionul în mâna elevului în sensul că îi deschide drumul spre învăţătură, profesorul formează deprinderi de muncă intelectuală şi ajută elevul să se descopere pe sine, să-şi pună în valoare calităţile şi să îşi corecteze defectele.

Profesorul trebuie să aibă solide cunoştinţe de specialitate dar, în acelaşi timp, să cunoască şi să poată forma la elevi deprinderi specifice obiectului pe care îl predă; profesorul este cel care creează şi menţine o atmosferă de lucru prin utilizarea acelor metode de predare care întreţin şi susţin interesul elevilor pentru studiu.

Profesorul călăuzeşte elevul în efortul de a dezvolta şi prin exemplul preocupării pentru dezvoltare şi menţinere la curent cu cercetarea pedagogică contemporană în general şi în domeniul său în special.

UNITĂŢILE DE COMPETENŢĂ

- Comunicare cadru didactic - elev
- Comunicarea între cadre didactice
- Dezvoltarea de curriculum opţional
- Elaborarea proiectului didactic
- Elaborarea temelor transdisciplinare
- Programarea activităţii de învăţare
- Utilizarea de materiale didactice
- Dezvoltare profesională
- Evaluare
- Elaborarea instrumentelor de evaluare
- Evaluarea cunoştinţelor elevului
- Evaluarea parametrilor psiho - pedagogici

- Formarea elevilor
- Coordonarea activităţilor extracurriculare
- Dezvoltarea comportamentului social
- Organizarea activităţii de dezvoltare fizică a elevilor
- Organizarea activităţilor de învăţare
- Organizarea activităţilor practice complementare procesului de transmitere de cunoştinţe
- Relaţia familie - şcoală - societate
- Coordonarea activităţilor extraşcolare
- Implicarea familiei în activităţile formativ - educative
- Menţinerea relaţiei familie - unitate şcolară

Comunicarea cadru didactic - elev

Descrierea unităţii

ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1 Alege modalităţile de comunicare

1.1 Modalităţile de comunicare identificate sunt adecvate situaţilor concrete în vederea realizării scopului educaţional.
1.2 Modalităţile de comunicare sunt alese în raport cu conţinutul comunicării.
1.3 Modalităţile de comunicare alese ţin seama de particularităţile de vârstă ale elevului.

2. Transmite informaţii cu caracter instructiv-educativ

2.1 Discuţiile sunt iniţiate într-un limbaj adecvat încât să se atingă obiectivele propuse.
2.2 Sunt selectate informaţiile esenţiale în funcţie de obiectivele în funcţie de obiectivele stabilite de programă.
2.3 Transmiterea cu caracter instructiv-educativ se face gradat urmărindu-se interacţiunea cu elevii.

3. Utilizează feed-back în comunicare.

3.1 Însuşirea corecta a mesajului transmis este verificata prin reacţia elevilor în diferite situaţii special create.
3.2 Acurateţea şi integritatea mesajului receptat de către elev sunt verificate prin comparare cu mesajul transmis în scopul depistării eventualelor deficienţe de receptare.
3.3. Mesajul transmis se compară cu cel receptat de elev în scopul verificării acurateţei şi integrităţii conţinutului informativ.
3.4. Deficienţele constatate în lanţul comunicării sunt remediate cu promptitudine.

4. Facilitează comunicarea elev-elev.

4.1 Situaţiile de comunicare construite permit facilitarea schimbului de informaţii elev-elev şi cadrul didactic - elev.
4.2 Însuşirea unui protocol de comunicare necesar dezvoltării elevilor este asigurată prin diferite situaţii de comunicare.
4.3 Medierea comunicării între elevi se realizează prin construirea de situaţii de lucru.

Comunicarea între cadre didactice

Descrierea unităţii

ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Identifică posibile domenii conexe de colaborare
1.2 Identificarea domeniilor conexe se face prin discuţii cu alte cadre didactice.
1.3 Posibilităţile de lucru în echipă sunt stabilite prin discuţii profesionale în vederea realizării legăturii interdisciplinare

2.Se informează despre elevi
2.1 Diferitele observaţii făcute asupra elevilor sunt comunicate.
2.2 Posibilele cauze de perturbare a procesului instructiv educativ sunt identificate în timp util.

3. Discută aspecte metodice şi didactice şi tactici comune.
3.1 Remedierea perturbărilor survenite se face prin stabilirea de strategii pedagogice ale activităţii
3.2 Creşterea eficientei demersului didactic se face prin identificarea celor mai potrivite metode.

Elaborarea proiectului didactic
Descrierea unităţii
ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Stabileşte obiectivele operaţionale ale lecţiei
1.1 Obiectivele operaţionale sunt formulate în termeni de performanţa şi adecvat scopului urmărit.
1.2 Obiectivele propuse sunt stabilite conform cu timpul de instruire afectat.
1.3 Ierarhizarea obiectivelor este în concordanţă cu tipul de obiective vizat.
1.4 Obiectivele sunt stabilite astfel încât să poată fi realizate la niveluri diferite.

2. Stabileşte conţinutul activităţii de învăţare
2.1. Elementele de conţinut sunt identificate conform cu programa şcolara şi cu manualele.

3. Alege strategii didactice
3.1 Strategiile didactice alese sunt de tip activ, participativ, formativ.
3.2 Situaţiile de învăţare sunt construite astfel încât să solicite participarea cât mai multor elevi.

4. Realizează proiectul didactic
4.1 Structura proiectului didactic este concepută adecvat nevoilor de predare.
4.2 Proiectul didactic este redactat clar şi explicit pentru a putea fi utilizat în echipă de cadre didactice.

5. Adaptează informaţia la posibilităţile de învăţare
5.1 Informaţia este selectată pe criterii de esenţialitate şi nivelul de pregătire al elevilor
5.2 Detaliile informaţionale sunt selectate în funcţie de interesul manifestat de elevi pentru acestea.

Utilizarea de materiale didactice
Descrierea unităţii

ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Identifică situaţiile care necesită material didactic
1.1 Situaţiile de învăţare sunt analizate pentru a se identifica necesarul de folosirea materialelor didactice.
1.2. Materialele didactice se verifică periodic.
1.3. Materialele didactice se actualizează ţinând cont de noutăţile ce apar în domeniul respectiv.
2. Selectează materialele didactice
2.1 Sursele de materiale complementare sunt identificate pentru alegerea complementare celor mai adecvate conţinuturilor de învăţare.
2.2 Materialele didactice complementare selectate constituie suport în proiectul instructiv.
3. Utilizează materiale didactice
3.1 Materialele didactice alese în mod adecvat facilitează învăţarea.
3.2 Materialele didactice sunt adaptate la situaţiile concrete din clasă.

Evaluarea cunoştinţelor elevului
Descrierea unităţii

ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Administrează instrumentele de evaluare
1.1 Condiţiile materiale necesare aplicării instrumentelor de evaluare sunt asigurate înainte de începerea evaluării.
1.2 Obiectivitatea evaluării este asigurata prin aplicarea aceloraşi criterii de apreciere pentru toţi elevii evaluaţi.

2. Apreciază cantitativ şi calitativ rezultatele elevilor
2.1 Rezultatele evaluării elevilor sunt analizate ierarhic pe colectivul de elevi şi procentual pe itemuri în vederea valorizării lor.
2.2 Aprecierea rezultatelor evaluării elevilor are, după caz, rol de diagnoză, prognoză sau selecţie.

3. Valorifică rezultatele evaluării
3.1 Activitatea de remediere a procesului instrucţional este organizată în funcţie de rezultatele înregistrate la evaluare.
3.2. Rezultatele evaluării elevilor constituie punct de plecare în stabilirea strategiilor didactice adecvată colectivului de elevi.

Dezvoltarea comportamentului social
Descrierea unităţii

ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Mediază procesul de interiorizare a sistemului de valori al societăţii
1.1 Modelele sociale oferite sunt relevante pentru sistemul de valori al societăţii.
1.2 Situaţiile de familie şi societate în care apar astfel de modele sunt valorizate pentru crearea unui sistem propriu de valori.

2. Asigură cunoaşterea, înţelegerea şi însuşirea regulilor sociale de vârstă ale elevilor.
2.1 Regulile sociale sunt prezentate şi explicate potrivit particularităţilor

2.2 Sancţiunile posibile sunt aduse la cunoştinţa elevilor în vederea evitării încălcării regulilor sociale.
2.3 Formele prin care se manifesta autoritatea în şcoala, familie şi societate sunt analizate continuu cu elevii pentru ca aceştia sa le cunoască şi să le respecte.

3. Promovează un comportament social dezirabil
3.1 Comportamentele sunt evaluate din perspectiva regulilor existente în familie, şcoala şi societate.
3.2 Elevii sunt motivaţi pentru comportamente corecte prin aplicarea obiectiva a recompenselor şi sancţiunilor.
3.3 Se încearcă corectarea comportamentelor reprobabile prin măsuri aplicate consecvent.

Organizarea activităţilor de învăţare
Descrierea unităţii
ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE
1. Organizează procesul de transmitere de cunoştinţe elevilor.
1.1 Cunoştinţele de transmis sunt organizate astfel încât sa fie accesibile
1.2 Forma de transmitere cea mai adecvată este aleasă cu scopul de a facilita receptarea.

2 Transmite cunoştinţe
2.1 Receptarea optima a cunoştinţelor este asigurata prin crearea unor condiţii propice acestui scop.
2.2 Cunoştinţele sunt transmise gradat, într-o succesiune logica, evitându-se excesul de detalii în vederea facilitării înţelegerii.
3. Formează şi dezvoltă deprinderi
3.1 Situaţiile de învăţare sunt construite adecvat tipului de deprinderi care trebuie formate / dezvoltate.
3.2 Situaţiile de învăţare sunt construite astfel încât să stimuleze gândirea elevului.
3.3 Activitatea didactica este astfel conceputa şi organizata încât sa conducă primordial la formarea deprinderilor de munca şi studiu.

Coordonarea activităţilor extraşcolare
Descrierea unităţii
ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Organizează activităţi extraşcolare
1.1 Obiectivele activităţilor extraşcolare urmăresc realizarea cerinţelor educaţionale.
1.2 Formele cele mai adecvate pentru atingerea obiectivelor sunt selectate în funcţie de tipul activităţii.
1.3 Responsabilităţile factorilor implicaţi sunt stabilite astfel încât activitatea sa se desfăşoare în condiţii bune.
1.4 Activitatea este supravegheată pe tot parcursul desfăşurării ei pentru atingerea obiectivelor propuse.

2. Valorifică rezultatele activităţilor
2.1 Feed-back-ul solicitat despre activitatea organizatorica urmăreşte validarea activităţii.

2.2 Evaluarea gradului de atingere a obiectivelor pune în evidenţă stabilirea rolului formativ-educativ al activităţii.
2.3 Rezultatele activităţilor extraşcolare conduc la identificarea altor activităţi didactice.

Implicarea familiei în activităţile formativ - educative
Descrierea unităţii
ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Realizarea unităţii de cerinţe şcoală familie
1.1 Obiectivele educaţionale sunt conştientizate cu regularitate familiei în scopul implicării ca partener a familiei în educaţia copilului.
1.2 Strategia educativă stabilită este corelată cu opiniile formulate de familie.
1.3 Obiectivele formativ educative se stabilesc ţinându-se cont de cerinţele educaţionale.

2. Determină implicarea familiei
2.1 Domeniile de responsabilitate a familiei în educaţia realizata de şcoala urmăresc armonizarea strategiilor informative.
2.2 Modalităţile de conlucrare stabilite cu familia sprijină dezvoltarea elevului.
Menţinerea relaţiei familie - unitate şcolară
Descrierea unităţii
ELEMENTE DE COMPETENŢĂ - CRITERII DE REALIZARE

1. Informează familia
1.1 Contactele familiale stabilite sunt adecvate astfel încât să aducă informaţii relevante.
1.2 Ritmul comunicării cu familia este stabilit în funcţie de obiectivul educativ urmărit şi de problemele apărute.
1.3 Informaţiile oferite familiei sunt relevante pentru situaţiile elevului.

2. Solicită informaţii
2.1 Tipurile de informaţii solicitate permit o cât mai completă cunoaştere a elevului.
2.2 Informaţiile solicitate sunt relevante pentru demersul didactic.
2.3. Ritmul de solicitare a informaţiilor este determinat de necesitate.
2.4. Informaţiile obţinute sunt verificate.

3. Consiliază familia elevului
3.1 Aspectele din activitatea elevului care solicită consilierea sunt identificate corespunzător situaţiei acestuia.
3.2 Aspectele care ţin de competenţa profesorului sunt selectate cu responsabilitate pentru ca sfaturile şi recomandările date familiei sa fie pertinente.
3.3 Situaţiile care necesită consilierea specializată sunt identificate cu discernământ pentru a îndruma familia către surse specializate.

Din experienţa acumulată îmi permit să exprim câteva din calităţile ce trebuie să le aibă un profesor în general:

- să aibă răspuns la orice întrebare a elevului
- să fie un model pentru toţi elevii şi să respecte intimitatea şi confidenţialitatea unor informaţii cu privire la viaţa personală a elevului

- să-i arate elevului că orice subiect poate fi pus în discuţie
- să le facă elevilor cunoscute diferite situaţii ce pot fi întâlnite în viaţă
- nu trebuie să se erijeze în judecător
- să obţină angajamentul elevului că va urma un plan de schimbare a comportamentului
- să aibă capacitatea de a stăpâni comportamentul elevului la un moment dat, fără să-i reamintească greşelile trecute
- să încurajeze onestitatea şi să îi poată ajuta pe elevi să facă o alegere şi să fie responsabili în raport cu propria opţiune
- să creeze sentimentul că fiecare este responsabil de ceea ce se întâmplă la nivel de grup, prin creşterea nivelului de interacţiune şi feed - back pentru toţi elevii
- să menţină atenţia elevilor prin mişcări, gestică, modulaţii vocale, contact vizual
e) Importanţa menţinerii parteneriatului şcoală-familie

Recomandarea 1501 (2001) privind
„Responsabilitatea părinţilor şi a profesorilor în educaţia copiilor"

Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei subliniază că educaţia se află la baza evoluţiei tuturor fiinţelor umane şi a societăţii. Având în vedere importanţa acesteia pentru viitorul Europei, trebuie să ocupe un loc prioritar în dezbaterile Adunării şi în acţiunea Comitetului de Miniştri.

De la naşterea copilului până la vârsta adultă, educaţia este o combinaţie de factori şi de influenţe. Două instituţii, totuşi, au un rol primordial şi le revin responsabilităţi educative formale în faţa legii şi societăţii: familia şi şcoala.

Părinţii au fost întotdeauna şi rămân primii educatori ai copilului. Ei au dreptul şi îndatorirea de a pune bazele intelectuale şi emoţionale şi de a dezvolta sistemul de valori şi atitudini al copilului, ştiut fiind că viitorul unui copil este puternic condiţionat pe durata perioadei preşcolare. Ei trebuie, astfel, să-şi exercite la nivel ridicat responsabilitatea de părinţi.

La rândul său, statul, prin sistemul educativ, trebuie să formeze tinerii pentru a deveni buni cetăţeni şi buni profesionişti şi să le ofere bazele unei pregătiri şi dezvoltări personale de-a lungul vieţii.

Chiar dacă acest cadru general de repartizare a responsabilităţilor este clar, punerea sa în practică devine din ce în ce mai problematică într-o societate contemporană supusă unor bulversări profunde care afectează atât familia, cât şi şcoala, şi nu mai puţin legăturile dintre ele. Schimbările în structura familiei modifică repartiţia clasică a rolurilor, sarcinilor şi responsabilităţilor în sânul ei. Pe de altă parte, perspectiva societăţii informatizate pune probleme fără precedent sistemului educativ.

Familia şi şcoala sunt tot mai constant expuse factorilor externi, cum sunt mass-media (în special televiziunea şi Internet), prietenii, comunitatea etc.

În situaţia actuală, nici părinţii, nici educatorii nu sunt, ei singuri, în măsură să transmită tinerilor toate cunoştinţele, competenţele şi valorile de care aceştia au nevoie pentru a se integra cu rezultate bune în societate.

Meseria de părinte rămâne singura care nu se învaţă formal, în timp ce şcoala, care deţine cunoştinţe şi experienţă în materie de educaţie, este lipsită de motivaţie şi de mijloace. Şi când se pune problema de a se face faţă unor aspecte, cum ar fi superabundenţa de informaţii şi modele alternative furnizate de media, sau unor

fenomene grave din societate - excluderea socială, marginalizarea sau violenţa - familia, ca şi şcoala, de altfel, începe să simtă lipsa reperelor.

Faţă de această multitudine de situaţii complexe, se constată o confuzie crescândă în privinţa rolului ce trebuie să revină părinţilor şi şcolii în educaţia tinerilor. Astfel există riscul ca aceşti doi factori să-şi arunce reciproc "mingea", lăsând nesoluţionate probleme serioase fără ca cineva să-şi asume responsabilitatea.

În acest sens, o mai bună comunicare copii – părinţi - şcoală, cu participarea mediilor asociative şi de educaţie neformală, şi crearea unui adevărat parteneriat între ele par a fi absolut necesare pentru a răspunde cerinţelor educative ale societăţii noastre.

Deşi în ultimii ani autorităţile publice au progresat în privinţa luării în considerare a acestei necesităţi, stadiul actual al parteneriatului între şcoală şi părinţi poate fi considerat insuficient, chiar dacă există diferenţe importante între diferite ţări şi diferite moduri de viaţă, cultură şi religii în interiorul fiecărei ţări. Tinerii înşişi nu se simt suficient de implicaţi în luarea deciziilor ce-i privesc.

Comunitatea (autorităţile politice, lumea economică, organizaţiile şi asociaţiile publice sau private, mass-media) va trebui, de asemenea, să fie mai mult angajată activ. În consecinţă, Adunarea Parlamentară a CE cere Comitetului de Miniştri:

- să examineze gestiunea responsabilităţilor părinţilor şi, respectiv, profesorilor în educaţia copiilor şi măsurile de ordin legislativ, educativ şi practic care pot ameliora comunicarea şi consolidarea parteneriatului între cei doi factori şi să raporteze Adunării despre astfel de acţiuni.

Adunarea cere, totodată, Comitetului de Miniştri să acorde consultanţă statelor membre în luarea de măsuri vizând, în principal:

- ameliorarea comunicării şi interacţiunii între părinţi şi instituţiile educative la toate nivelele de învăţământ (naţional, regional, local) şi să încurajeze stabilirea de parteneriate, asigurându-se condiţiile necesare de ordin legal, financiar şi organizatoric pentru concretizarea acestor obiective;
- implicarea organizaţiilor neguvernamentale şi, în mod particular, a instituţiilor ce au în vedere educaţia nonformală;
- promovarea şi amplificarea continuă a cunoştinţelor părinţilor, pentru a-i ajuta să manifeste rolul lor educativ într-o lume în constantă evoluţie şi să devină conştienţi de responsabilitatea lor, precum şi pentru asigurarea unei mai mari coerenţe între mesajele pe care copilul le primeşte acasă şi la şcoală;
- integrarea sau dezvoltarea formelor de instruire în relaţie cu părinţii în formarea profesorilor, cu precădere pregătirea continuă;
- aplicarea politicilor ce urmăresc înnobilarea profesiei de profesor;
- propunerea de soluţii pentru o mai bună exercitare a rolurilor parentale în cazul în care concilierea între viaţa familială şi activităţi este dificilă, iar copiii sunt obligaţi să rămână singuri acasă;
- mărirea atenţiei pe care autorităţile educative o acordă necesităţilor şi preocupărilor tinerilor, în special referitor la crearea sau consolidarea consiliilor de elevi şi a altor forme de participare la nivel local, regional şi naţional cu profil educativ şi la găsirea soluţiilor în probleme cum ar fi manifestarea violenţei în şcoală;
- acordarea unei atenţii aparte educaţiei copiilor proveniţi din medii sociale şi familiale defavorizate şi promovarea de parteneriate specifice, dacă este necesar în afara şcolilor, cu părinţii din aceste medii;

- formarea profesorilor în legătură cu relaţiile interculturale şi asigurarea mijloacelor necesare pentru depăşirea barierelor lingvistice şi culturale în relaţiile cu familiile imigranţilor;

- sporirea transparenţei în funcţionarea instituţiilor şcolare, pentru deschiderea mai largă spre dialog, şi încurajarea, astfel, a participării părinţilor; adoptarea de orare şi de forme mai suple pentru facilitarea unei astfel de participări;

- încurajarea cooperării între şcoală şi colectivităţile locale utilizând, de exemplu, instituţiile şcolare ca bază pentru crearea unui spirit comunitar prin punerea în practică a unor structuri sociale, sportive şi culturale;

- creşterea autonomiei instituţiilor şcolare pentru a permite şcolii să se adapteze cu mai multă uşurinţă la realităţile locale.

APCE recomandă, de asemenea, Comitetului de Miniştri să îndemne statele membre ale CE să susţină un larg dialog public şi să urmărească o conştientizare crescută privind necesitatea colaborării între familie şi şcoală, urmărind:

- amplificarea participării colectivităţilor locale, a funcţionarilor şi organizaţiilor neguvernamentale competente la dezbaterile asupra problemelor şcolare;

- promovarea dezbaterilor televizate referitoare la educaţie, subliniindu-se responsabilităţile educative ale părinţilor şi ale cadrelor didactice;

- folosirea noilor tehnologii din sfera comunicării pentru dezvoltarea dialogului între familie şi şcoală.

Odată cu noile schimbări din învăţământul românesc şi relaţia familie – şcoală a suferit modificări.

Având experienţa a mai multor generaţii de elevi ca diriginţă / profesor consilier, am constatat că în anii '90, parteneriatul şcoală-familie, era aproape inexistent, responsabilitatea revenind şcolii.

În noile documente, ca **Acord de parteneriat pentru educaţie – anexa 3,** accentul este pus pe un angajament mutual, clar stabilit între părinţi şi profesori - şcoală, pe baza unui *„contract".*

Acest tip de contract se constituie ca un sistem de obligaţii reciproce, în cooperarea părinţilor cu profesorii şi implică colaborarea părinţilor în activităţile şcolare, nu numai sub aspect economic, respectiv de a participa, susţine şi evalua eforturile şi acţiunile financiare ale şcolii, ci şi sub aspect educaţional-cultural.

Relaţia familie-şcoală apare justificată în măsura în care se restabileşte încrederea colectivităţii de părinţi, a comunităţii în instituţia şcolară.

Prin înfiinţarea asociaţiilor de părinţi ca persoane juridice, ei participă şi la gestionarea financiară.

În acest acord sunt prevăzute atât drepturi, cât şi îndatoriri, atât pentru părinţi, cât şi pentru elevi.

Cu acest acord, răspunderea profesorului / profesor consilier este mai diminuată, ea fiind asumată şi de către părinţi.

Dar mai avem de luptat cu mentalitatea părinţilor, că şcoala este aceea care trebuie să-l educe pe copil, să-i formeze caracterul şi un comportament adecvat, care să-l ajute în viaţa de zi cu zi.

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

V. Relaţia profesor consilier / mentor – student practicant

„Fii hotărât a realiza ceea ce eşti dator să faci; execută fără şovăire ceea ce ai hotărât".

(Benjamin Franklin)

BCU IASI UNIVERSITY LIBRARY

a) Mentor – competenţe, coordonarea activităţii educativ-didactice

Prin cadru didactic-mentor se înţelege cadrul didactic care are responsabilitatea îndrumării şi evaluării practicii pedagogice a elevilor sau a studenţilor, fiind denumit cadru didactic-mentor de practică pedagogică (*„Statutul cadrului didactic – mentor"*).

Competenţa nu este o capacitate izolată, ci un program sau un ansamblu de programe, în devenire, care permite o formare activă a propriilor posibilităţi de acţiune.

Persoana competentă îşi poate asigura autoprogramarea, este capabilă să-şi fixeze singur scopuri concrete, personalizate, prin anticiparea evoluţiei evenimentelor şi fenomenelor (M. Carcea, 2000).

Rolul cadrului didactic-mentor *(„Statutul cadrului didactic – mentor")*

Cadrul didactic-mentor îndeplineşte mai multe roluri în activitatea de mentorat:

a) este model pentru practicant prin calitatea prestaţiei didactice şi prin implicarea în viaţa organizaţiei şcolare;

b) este resursă în contextul ofertei de activităţi didactice demonstrative şi al feed back-ului activităţilor didactice;

c) este consilier al practicantului;

d) este evaluator al activităţii didactice desfăşurate de practicant.

Competenţele specifice ale cadrului didactic – mentor şi moduri de exercitare *(„Statutul cadrului didactic – mentor").*

Cadrul didactic-mentor are competenţe de comunicare

1) Cadrul didactic-mentor foloseşte metode diverse şi eficiente de comunicare:

a) foloseşte mijloace de comunicare adecvate situaţiilor concrete în vederea realizării scopurilor educaţionale şi în raport cu conţinutul comunicării;

b) are autoritate reală în raport cu practicanţii.

2)Cadrul didactic - mentor este sursă de informaţii:

a) posedă cunoştinţe de operare a mijloacelor informatice aplicabile în activitatea de mentorat;

b) receptează, asimilează şi comunică informaţii permanent;

c) foloseşte, în comunicare, un registru lingvistic expresiv, specific profesiei;

d) formulează întrebări pertinente şi logice pentru a obţine informaţii suplimentare.

3) Cadrul didactic-mentor asigură coeziunea grupului:

a) comunică în mod deschis opiniile proprii, pe care le susţine cu argumente clare şi logice;

b) respectă opiniile şi drepturile celorlalţi colegi;

c) rezolvă diverse probleme ale grupului într-un mod agreat şi acceptat de către toţi membrii grupului.

4) Cadrul didactic-mentor comunică informaţii specifice activităţii pedagogice:

a) are un sistem funcţional de cunoştinţe din domeniul pedagogic, cu accente pe metodologia predării - învăţării-evaluării;

b) selectează şi comunică informaţiile esenţiale, în funcţie de obiectivele practicii pedagogice.

5)Cadrul didactic-mentor utilizează feed -back-ul în comunicare:

a) verifică receptarea corectă a mesajului;

b) descoperă eventuale deficienţe în receptarea mesajului.

6) Cadrul didactic-mentor identifică sursele potenţiale de disfuncţionalitate:

a) stabileşte împreună cu practicantul, la începutul practicii pedagogice, un set de reguli care să prevină disfuncţionalităţile ce pot apărea la un moment dat;

b) anunţă criteriile unice de evaluare la începutul activităţii de practică pedagogică, pentru a preîntâmpina posibilele elemente de subiectivism.

Cadrul didactic-mentor are competenţe de planificare şi organizare a activităţii de mentorat

1) Cadrul didactic-mentor identifică elementele necesare planificării practicii pedagogice:

a) stabileşte clasele şi tipurile de lecţii care să asigure o diversitate de niveluri educaţionale şi de activităţi didactice;

b) comunică practicanţilor orarul activităţilor didactice.

2) Cadrul didactic-mentor alcătuieşte orarul de practică pedagogică şi informează persoanele implicate:

a) stabileşte orarul de comun acord cu ceilalţi profesori şi profesori mentori din catedră, urmărind calitatea, continuitatea şi eficienţa practicii pedagogice;

b) realizează orarul în funcţie de programul cursurilor universitare ale studenţilor practicanţi;

c) urmăreşte atingerea obiectivelor propuse, fără să afecteze activitatea şcolii.

3) Cadrul didactic-mentor informează persoanele implicate în activitatea de mentorat:

a) persoanele implicate sunt informate asupra programului de practică pedagogică care urmează să se desfăşoare în şcoală;

b) studenţii practicanţi sunt informaţi în detaliu despre orarul şi particularităţile şcolii.

4) Cadrul didactic-mentor formează studenţii în legătură cu folosirea mijloacelor de învăţământ:

a) studenţii practicanţi sunt informaţi şi instruiţi în legătură cu folosirea mijloacelor de învăţământ pe parcursul practicii pedagogice;

b) studenţii practicanţi sunt încurajaţi să elaboreze mijloace de învăţământ proprii, adecvate activităţilor didactice pe care le susţin;

c) studenţii practicanţi sunt instruiţi să găsească soluţii rapide şi adecvate în cazul ivirii unor disfuncţionalităţi legate de utilizarea mijloacelor de învăţământ.

BCU IAŞI - UNIVERSITY LIBRARY

Cadrul didactic-mentor are competenţe didactice

1) Cadrul didactic-mentor îl asistă pe studentul practicant / pe stagiar în elaborarea proiectului didactic:

a) urmăreşte ca proiectul didactic să includă toate componentele specifice unui proiect ştiinţific;

b) verifică dacă este respectată în proiect concordanţa dintre obiectivele propuse, conţinutul ce trebuie predat, strategiile didactice, structura lecţiei şi instrumentele de evaluare;

c) urmăreşte alocarea corectă a timpului necesar fiecărei activităţi din proiectul didactic, în funcţie de nivelul de vârstă şi de cunoştinţele elevilor.

2) Cadrul didactic-mentor propune variante de îmbunătăţire a proiectului didactic:

a) variantele propuse de profesorul mentor îl ajută pe studentul practicant să-şi îmbunătăţească tehnicile de predare;

b) variantele propuse de mentor oferă studentului practicant posibilitatea de a-şi exercita libertatea de a alege în funcţie de obiectivele didactice pe care le urmăreşte.

3) Cadrul didactic-mentor dezvoltă capacitatea studentului practicant de a observa şi de a analiza critic lecţia:

a) studenţii practicanţi sunt îndrumaţi să observe lecţia ca un ansamblu de componente interdependente;

b) dezvoltă la practicanţi capacitatea de a face analiza critică a lecţiei;

c) gândirea critică a studentului practicant este dezvoltată prin abilitarea acestora pentru găsirea de metode alternative în vederea realizării obiectivelor lecţiei.

4) Cadrul didactic-mentor realizează feed-back-ul:

a) persoanele implicate în observare sunt dirijate în oferirea feed-backului;

b) feed-back-ul se bazează pe o analiză obiectivă a lecţiei observate;

c) în discutarea lecţiei observate este încurajată reliefarea aspectelor pozitive;

d) discutarea lecţiei observate facilitează depistarea şi explicarea de către profesorul mentor a conceptelor neînţelese de studenţii practicanţi.

5) Cadrul didactic-mentor monitorizează activitatea didactică a studentului practicant:

a) cadrul didactic-mentor urmăreşte activitatea studenţilor practicanţi pe întreg parcursul desfăşurării practicii pedagogice;

b) activitatea studenţilor practicanţi este permanent raportată la obiectivele practicii pedagogice;

c) informaţiile rezultate din observarea studenţilor practicanţi sunt confidenţiale;

d) cadrul didactic-mentor monitorizează progresul studentului practicant.

6) Cadrul didactic-mentor măsoară nivelul individual de performanţă profesională:

a) nivelul de performanţă profesională este stabilit în funcţie de standardele de competenţe;

b) stabilirea nivelului de performanţă facilitează studentului practicant identificarea punctului în care se află în evoluţia sa şi, în acelaşi timp, identificarea următorilor paşi pe care îi are de parcurs.

7) Cadrul didactic-mentor transmite observaţiile sale cu privire la fiecare activitate a studentului practicant:

a) observaţiile sunt obiective, fără prejudecăţi şi comentarii subiective, focalizate pe activităţile didactice care vizează dezvoltarea în profesie a studentului practicant;

b) observaţiile oferă studenţilor practicanţi posibilitatea de a ajunge la propriile concluzii şi soluţii prin intermediul reflectării;

c) observaţiile facilitează explorarea de către studenţi a propriei gândiri şi dezvoltare a propriei teorii în ceea ce priveşte predarea.

Cadrul didactic-mentor are competenţe de evaluare

1) Analizează şi evaluează activitatea studenţilor practicanţi

a) analizează şi evaluează activitatea didactică a studenţilor practicanţi pe baza unor standarde minime de competenţe profesionale pe care aceştia le cunosc de la începutul practicii pedagogice;

b) evaluarea este constructivă, reliefează aspectele pozitive şi conţine propuneri adecvate de înlăturare a minusurilor;

c) evaluarea este individualizată prin raportarea performanţelor fiecărui student la standardul corespunzător.

2) Cadrul didactic-mentor încurajează autoevaluarea ca formă de autoreflecţie asupra activităţii didactice

3) Cadrul didactic-mentor întocmeşte rapoarte de analiză a activităţii studenţilor practicanţi

b) Cunoaşterea importanţei orei de consiliere de către studenţi

Rolul practicii pedagogice este de a-i introduce pe studenţi în mediul preuniversitar, care diferă de cel universitar, cu modul de organizare, funcţionare şi evaluare din unităţile şcolare (C. Niţucă, M. Carcea, 2005).

Studenţii mai sunt puşi să facă faţă situaţiilor reale, cu elevi de diferite vârste, caractere, educaţii şi probleme diferite, din viaţa de zi cu zi şi şcolare.

Din aceste experienţe, studenţii obţin o vedere de ansamblu asupra rolului educaţiei în viaţa tânărului, dar şi a adultului, educaţia desfăşurându-se sub forma unui ciclu deschis.

Obiectivele educaţionale care se urmăresc să fie parcurse pe parcursul practicii pedagogice sunt (anexa 5 - ***Referat întocmit de mentor cu privire la activitatea desfăşurată de student în timpul stagiului de practică)***:

- aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor de psihologie, pedagogie, metodică
- cunoaşterea modului de organizare a activităţii de consiliere şi extracurriculare
- dezvoltarea abilităţilor de observare dirijată / independentă, simulare, analiză, studiu de caz, problematizare, etc.

E important ca studenţii practicanţi să aibă nu numai o pregătire teoretică, ci şi una practică, şi ca teoria i practica să fie corelate.

Pentru ca acest lucru să se întâmple, studenţii practicanţi trebuie să intre în şcoli, să observe şi să experimenteze predarea.

Pentru ca această parte, a pregătirii lor pentru profesia de dascăl să fie eficientă, e nevoie ca mentorii să fie profesori cu experienţă, dar şi cu o pregătire specială pentru acest tip de îndrumare.

Mentorii trebuie să lucreze în colaborare cu metodiştii din universităţi pentru a se asigura că abordarea lor este unitară şi nu creează confuzii studentului.

Mentoratul presupune deprinderi specifice. Deşi a fi un bun profesor e o condiţie pentru a deveni un bun mentor, asta nu înseamnă că orice bun profesor deveni automat un bun mentor.

Derulând mai multe stagii de practică pedagogică, am constatat că studenţii sunt nişte elevi mai mari ca vârstă, pe care trebuie să îi înţelegi, să discuţi şi să te adaptezi, ca profesor – mentor de practică pedagogică.

Prin acest stagiu de practică pedagogică, ei pot realiza dacă le place sau nu meseria de „dascăl". Şi am avut ocazia să lucrez sau să aflu despre studenţii pe care i-am îndrumat, că profesează această meserie, lucru care m - a lăsat să înţeleg că această profesie – profesor - nu va dispărea niciodată, indiferent de progresul ştiinţei şi tehnicii.

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ŞI PROTECŢIEI SOCIALE AMPOSDRU
Fondul Social European POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale 2007-2013
MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU
UNIVERSITATEA TEHNICĂ „GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI

Anexe

Anexa 1

1. Fişa şcolară

Unitatea şcolară.....
Localitatea.....
Anul şcolar.....
Clasa.....
Profilul clasei.....

Numele şi prenumele elevului (elevei).....
Data şi locul naşterii .....

I. Date familiale

1. Numele şi prenumele tatălui.....
2. Ocupaţia tatălui.....
3. Numele şi prenumele mamei.....
4. Ocupaţia mamei.....
5. Fraţi / surori (numele şi prenumele fiecăruia, vârsta, ocupaţia)

.....

6. Condiţii materiale.....
   Persoane care mai locuiesc împreună cu familia elevului
   .....
   .....
   Are condiţii pentru studiul individual
   .....
   Elevul (eleva) stă la gazdă sau cămin şcolar
   .....
   Preocuparea gazdei sau a pedagogului şcolar de activitatea elevului (elevei)
   .....
7. Climatul afectiv
   Raportul dintre părinţi
   .....
   .....
   Raportul dintre elev (elevă) şi părinţi
   .....
   Raportul dintre elev (elevă) şi fraţii sau surorile sale
   .....
   .....
   Preocuparea familiei de activitatea elevului (elevei)
   .....
   .....

II. Date despre dezvoltarea fizică şi starea sănătăţii

1. Situaţia dezvoltării fizice a elevului (elevei)
   Înălţime.....
   Greutate.....
   Prezintă deficienţe de ordin fizic
   .....
2. Starea de sănătate a elevului (elevei)
   Este în evidenţa cabinetului medical cu boli psihice, cronice
   .....
   .....
   Prezintă diferite simptome privind starea de sănătate
   .....
   .....

III. Date privind situaţia şcolară

1. Situaţia generală a rezultatelor şcolare

Nr.	Disciplinele şcolare	Rezultatele şcolare				Obs
		Semestrul I		Semestrul II		
		Absenţe	Nota	Absenţe	Nota	

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

2. Evidenţierea cauzelor care au făcut ca elevul (eleva) să obţină rezultate foarte bune la unele discipline ş rezultate mai puţin bune la alte discipline

.....

.....

3. Dificultăţi majore la învăţătură

.....

4. Participarea elevului (elevei) la cercuri şcolare, ştiinţifice şi tehnice; rezultate

.....

.....

5. Participarea elevului la olimpiade şcolare; rezultate

.....

.....

6. Participarea elevului (elevei) la alte tipuri de activităţi

.....

.....

2. Caracterizarea psihopedagogică

I. Date psihologice

1. Punerea în evidenţă a principalelor aspecte referitoare la activitatea psihică

a). Intelectul

Acuitate senzorială

.....

Spiritul de observaţie

.....

Nivelul de dezvoltare a imaginaţiei

.....

Capacitatea de înţelegere

.....

Caracteristicile gândirii din punct de vedere al capacităţii operatorii

.....

Nivelul de dezvoltare a memoriei

.....

Uşurinţa/dificultatea exprimării verbale

.....

Corectitudinea/incorectitudinea exprimării verbale

.....

Capacitatea de concentrare a atenţiei, distributivitatea şi mobilitatea atenţiei

.....

Stilul de învăţare

.....

b). Afectivitatea

Intensitatea trăirilor afective

.....

Exteriorizarea/neexteriorizarea trăirilor afective

.....

c). Voinţa şi motivaţia

Perseverenţa în urmărirea scopurilor

.....

Rapiditatea de a lua decizii

.....

Interesele generale, speciale ale elevului

.....

2. Punerea în evidenţă a principalelor aspecte cu privire la însuşirile de personalitate

a). Temperamentul

.....

b). Aptitudinile

Nivelul de inteligenţă al elevului

.....

Existenţa unor aptitudini speciale

.....

c). Caracterul

Trăsături de caracter derivate din orientarea persoanei

.....

Trăsături de caracter prin care se exprimă voinţa

.....

II. Date cu privire la conduită

1. Conduita elevului (elevei) la lecţii

.....

2. Conduita elevului (elevei) în grupul şcolar

.....

3. Conduita elevului (elevei) în afara şcolii

.....

III. Recomandări psihopedagogice referitoare la orientarea şcolară şi profesională a elevului (elevei)

1. Recomandarea profesorului diriginte

.....

2. Recomandarea psihologului şcolar

.....

3. Opţiunea personală a elevului (elevei)

.....

Concluzii

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 2

SOLICITAREA ASISTENŢEI PSIHOPEDAGOGICE

Numele şi prenumele solicitantului. .....
Calitatea: ..... Adresa: ..... Tel: .....
Pentru cine solicită asistenţa: .....
Unitatea şcolară/ localitatea: ..... clasa: .....

Domeniul vizat

Cunoaşterea/ autocunoaşterea elevului	☐	Probleme de relaţionare familială	☐
Orientarea şcolară şi profesională	☐	Prevenirea/ diminuarea tulburărilor de	
Reorientarea şcolară şi profesională	☐	comportament	☐
Probleme de integrare şcolară	☐	Prevenirea / diminuarea stărilor de	
Prevenirea/ diminuarea eşecului şcolar	☐	disconfort psihic	☐

Motivare

_____

_____

Semnătura solicitantului,

_____

Profesor psihopedagog,

BCU IAŞI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 3

Având în vedere prevederile Constituţiei României, ale Legii învăţământului nr. 84/1995 modificată şi completată, ale Legii nr. 128/1997 – Statutul Personalului Didactic, modificată şi completată, ale Regulamentului de Organizare şi Funcţionare a unităţilor şcolare, ale Legii 272/2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului,
Se încheie prezentul:

Acord de parteneriat pentru educaţie

I. Părţile semnatare

1. **Unitatea de învăţământ:** _____, cu sediul în _____, nr. _____, reprezentată prin director, _____
2. ***Beneficiarul indirect*** – Părintele/reprezentantul legal al elevului, d-na/d-l _____, cu domiciliul în _____, _____,
3. ***Beneficiarul direct*** – elevul/copilul _____

II. Obiectul acordului

Asigurarea condiţiilor optime de derulare a procesului de învăţământ prin implicarea şi responsabilizarea părţilor în educarea copiilor/elevilor.

Şcoala îşi asumă principala responsabilitate în procesul instructiv educativ.

Elevul îşi asumă răspunderea pentru propria educaţie.

Părintele se declară o persoană responsabilă pentru educarea şi comportamentul copilului şi pentru colaborarea cu şcoala spre binele copilului.

III. Drepturile părţilor: drepturile părţilor semnatare ale prezentului acord sunt cele prevăzute în Regulamentului de Organizare şi Funcţionarea unităţilor de învăţământ preuniversitar de stat şi în Regulamentul de intern al şcolii.

IV. Obligaţiile părţilor

1. **Şcoala se obligă:**

a) să asigure spaţiul, cadrul organizatoric şi logistic pentru desfăşurarea procesului educaţional în condiţii legale.
b) să ofere servicii educaţionale de calitate, la nivelul standardelor elaborate de MEdC pentru fiecare nivel de studiu/ciclu de şcolarizare.
c) să asigure securitatea şi siguranţa elevilor pe perioada prezenţei accestora în incinta spaţiului şcolar, precum şi în deplasările organizate de unitatea de învăţământ şi aprobate de inspectoratul şcolar;
d) să coopereze cu toate instituţiile şi structurile de ale căror servicii beneficiază şcoala şi de care depinde bunul mers al procesului de învăţământ;
e) să dea dovadă de respect şi consideraţie în relaţiile cu elevii şi părinţii acestora/reprezentanţii lor legali, într-un raport de egalitate;
f) să nu desfăşoare acţiuni de natură să afecteze imaginea publică a elevului, viaţa intimă, privată şi familială a elevului;
g) să trateze cu profesionalism şi responsabilitate orice situaţie specială legată de educaţia copilului/elevului;
h) să stabilească de comun acord cu părinţii calendarul întâlnirilor periodice şi apoi să îl pună în aplicare;
i) să elibereze, la cerere şi în timp util, orice document şcolar ce serveşte interesului elevului;
j) să asigure accesul egal la educaţie, în limitele planului de şcolarizare şi a efectivelor aprobate, cu interzicerea oricărui tip de discriminare;
k) să analizeze şi să decidă, prompt şi responsabil referitor la orice solicitare din partea părintelui/elevului;
l) să asigure transparenţa tuturor activităţilor derulate, organizate/aprobate de şcoală;
m) să ia în considerare, să analizeze şi să răspundă oricărei sesizări din partea elevilor sau a părinţilor referitoare la rele practici în şcoală;
n) să elaboreze proiectul regulamentului intern al şcolii, după consultarea elevilor (peste 14 ani) şi a părinţilor/reprezentanţilor legali, anual, în prima lună de şcoală;
o) să solicite implicarea părinţilor în stabilirea disciplinelor opţionale de examen şi să stabilească CDS în funcţie de solicitările beneficiarilor;
p) să recompenseze/sancţioneze, obiectiv şi echitabil, rezultatele şi conduita elevilor;
q) să explice clar prevederile prezentului contract celorlalte părţi semnatare.

2. **Beneficiarul indirect– Părintele/reprezentantul legal al elevului se angajează:**

a) Părinţii/tutorii legali au dreptul şi obligaţia de a colabora cu unitatea de învăţământ, în vederea realizării obiectivelor educaţionale;
b) Părinţii/tutorii legali au obligaţia ca cel puţin o dată pe lună să ia legătura cu dirigintele pentru a cunoaşte evoluţia elevului;
c) Să-şi asume responsabilitatea promovării în educaţia elevului/copilului a principiilor, valorilor şi normelor de conduită, susţinute de şcoala la care este înscris;
d) Să îşi asume împreună cu elevul, responsabilitatea pentru orice faptă a elevului, desfăşurată în afara şcolii, dar care ar putea prejudicia prestigiul acesteia;
e) Să respecte prevederile Regulamentului de Organizare şi Funcţionare a unităţilor şcolare;
f) Să asigure frecvenţa zilnică şi ţinuta decentăa elevului la cursuri, conform Regulamentului intern, şi să informeze şcoala de îndată ce se impune absenţa acestuia de la program;
g) Să informeze şcoala cu privire la orice aspect, care poate contribui la îmbunătăţirea situaţiei şcolare/sociale a elevului;
h) Să dea curs solicitării conducerii instituţiei de învăţământ, ori de câte ori este necesar, de a se lua măsuri cu privire la conduita sau situaţia şcolară a elevului;
i) Să se prezinte la şcoală cel puţin o dată pe lună, pentru a discuta cu dirigintele situaţia şcolară a copilului;
j) Să îi asigure copilului, în limita posibilităţilor, condiţii decente de învăţare (durată şi locaţie) la domiciliu;
k) Să trateze cu respect şi consideraţie instituţia şcolară şi pe reprezentanţii ei;

3. ***Beneficiarul direct*** **– elevul se angajează:**

a) să respecte şcoala, însemnele şi personalul acesteia, precum şi pe colegii săi;
b) să aibă un comportament care să nu afecteze sănătatea, securitatea, demnitatea şi libertatea celorlalţi din unitatea şcolară;
c) să frecventeze regulat cursurile, conform programului orar şi să participe la activităţile de evidenţiere a identităţii şcolii;
d) să respecte prevederile Regulamentului intern şi a Regulamentului de Organizare şi Funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar;
e) să înveţe potrivit nivelului de studiu şi ritmului propriu de învăţare;
f) să se implice direct şi să răspundă solicitării profesorilor de a participa la dezvoltarea sa ca personalitate;
g) să păstreze în bună stare bunurile şcolii şi să folosească cu grijă manualele transmisibile, puse la dispoziţie gratuit de către şcoală;
h) să nu aducă jigniri şi să să nu manifeste agresivitate în limbaj şi comportament faţă de colegi şi faţă de personalul unităţii de învăţământ, ţinuta - fusta să nu fie mai scurtă de genunchi, bluza clasică, pantaloni cu croiala clasică, fără aplicaţii stridente, părul scurt la băieţi. Sunt interzise piercing-uri, cercei pentru băieţi, bustiere, decolteuri exagerate, şorturile, hainele transparente, hainele mulate, culorile ţipătoare;
i) să aibă zilnic asupra sa carnetul de elev vizat anual şi să îl prezinte ori de câte ori este necesar profesorului/părintelui/dirigintelui;
j) să nu deţină şi să consume în perimetrul şcolii şi în afara acesteia droguri, băuturi alcoolice şi să participe la jocuri de noroc;
k) să nu utilizeze telefoanele celulare în timpul orelor de curs, examen sau concurs;
l) să se prezinte la şcoală cu cel puţin 10 minute înaintea începerii orelor sau activităţii, să nu părăsească incinta şcolii înainte de terminarea programului;

V. Durata acordului

Prezentul acord se încheie pe durata şcolarizării elevului în unitatea de învăţământ.

VI. Alte clauze

1. Orice neînţelegere între părţi se poate soluţiona pe cale amiabilă, în cadrul Consiliului profesorilor clasei, al Consiliului profesoral al unităţii de învăţământ.
2. Părţile semnatare înţeleg că nerespectarea angajamentelor proprii poate implica schimbări de atitudine ale celorlalte părţi.
3. Nerespectarea dovedită a angajamentelor asumate de şcoală duce la aplicarea sancţiunilor legale şi la o monitorizare strictă din parta Inspectoratului Şcolar.
4. Personalul didactic de predare, personalul didactic auxiliar, precum şi cel de conducere din cadrul unităţii de învăţământ, răspund disciplinar conform art.116 din Legea nr. 128/1997 – Statutul personalului didactic, cu modificările şi completările ulterioare, pentru încălcarea obligaţiilor ce le revin potrivit prezentului contract, Contractului individual de muncă, Regulamentului de Organizare şi Funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar şi pentru încălcarea normelor de comportare, care dăunează interesului învăţământului şi prestigiului instituţiei.
5. Nerespectarea din culpă, de către părinte sau reprezentantul legal, a obligaţiei privind asigurarea frecvenţei şcolare a elevului în învăţământul obligatoriu constituie contravenţie şi se sancţionează cu amendă între 500.000 şi 2.000.000 lei vechi, în conformitate cu art. 180, alin. (3) din Legea nr. 84/1995, cu modificările şi completările ulterioare.

6. Nerespectarea de către elev a prevederilor prezentului contract atrage după sine punerea abaterilor săvârşite de acesta în discuţia Consiliului elevilor, a Consiliului profesorilor clasei şi a Consiliului profesoral, urmată de aplicarea sancţiunilor prevăzute în Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a unităţilor de învăţământ preuniversitar.
7. Prezentul acord încetează de drept în următoarele cazuri:
a) în cazul în care părintele semnatar decade din drepturile părinteşti, urmând a se încheia un nou contract cu celălalt părinte al elevului sau cu reprezentantul legal al acestuia;
b) în cazul transferului elevului la o altă unitate de învăţământ;
c) în situaţia încetării activităţii unităţii de învăţământ;
d) alte cazuri prevăzute de lege.

Sanctiuni prevazute conform R.egulamentului de organizare şi funcţionare a învăţământului preuniversitar şi Regulamentului de ordine interioară pentru incalcarea de catre beneficiarii directi ai acordului de parteneriat:

1) Elevii care savarsesc fapte prin care se încalca dispozitiile legale în vigoare, inclusiv regulamentele scolare, vor fi sanctionati în functie de gravitatea acestora.
2) Sanctiunile care se pot aplica elevilor sunt urmatoarele:
a) observatia individuala;
b) mustrare în fata clasei si/sau în fata consiliului clasei/consiliului profesional;
c) mustrare scrisa;
d) retragerea temporara sau definitiva a bursei;
e) eliminarea de la cursuri pe o perioada de 3-5 zile;
f) mutarea disciplinara la o clasa paralela, din aceeasi scoala;
g) mutarea disciplinara la o alta unitate de învatamant, cu acceptul conducerii unitatii primitoare;
h) preavizul de exmatriculare;
i) exmatricularea.
3) Toate sanctiunile aplicate elevilor sunt comunicate, în scris, parintilor/reprezentantului legal

Daca elevul caruia i s-a aplicat o sanctiune da dovada de un comportament ireprosabil pe o perioada de cel putin 8 saptamani de scoala pana la incheierea semestrului/anului scolar, prevederea privind scaderea notei la purtare,asociata sanctiunii, se poate anula. Anularea este decisa de cel care a aplicat sanctiunea .

Extras din Regulamentul de ordine interioară

1) Exmatricularea fără drept de reînscriere pentru distrugerea cataloagelor şi documentelor şcolare.
2) Scăderea notei la purtare pentru deteriorarea bunurilor din patrimoniu şi recuperarea pagubelor.
3) Eliminare 3-5 zile şi analiza în consiliul profesoral pentru difuzarea în unitatea de învăţământ de materiale care atentează la independenţa, suveranitatea şi integritatea naţională, care cultivă violenţa şi intoleranţa.
4) Scăderea notei la purtare pentru organizarea şi participarea la acţiuni de protest neautorizate.
5) Mustrare în faţa clasei pentru blocarea căilor de acces în spaţiile de învăţământ.
6) 5 lei amendă pentru fumat; la cinci abateri consecutive trei zile eliminare, iar la repetarea abaterii, exmatriculare cu drept de înscriere.
7) Anunţarea organelor în drept şi scăderea notei la purtare pentru introducerea în perimetrul unităţii a oricăror tipuri de arme sau alte instrumente (muniţie, petarde, pocnitori).
8) Mustrare şi scăderea notei la purtare (1-3 puncte) pentru utilizarea telefoanelor celulare în timpul orelor de curs.
9) Sancţiuni conform actelor normative în vigoare pentru lansarea anunţurilor false, cu privire la amplasarea unor materiale explozive.
10) Scăderea notei la purtare la 5 şi exmatricularea cu drept de reînscriere pentru jigniri sau manifestări de agresivitate faţă de colegi şi faţă de personalul unităţii de învăţământ.

Contestaţiile privind sancţiunile de mai sus se vor adresa, în scris, Consiliului de administraţie al unităţii de învăţământ în termen de 5 zile de la aplicarea sancţiunii. Răspunsul la contestaţie se va da în termen de 30 zile. Hotărârea Consiliului de Administraţie rămâne definitivă.

Încheiat azi _____ 200 ~ în trei exemplare, în original, pentru fiecare parte.

Unitate şcolară, Beneficiar indirect, Beneficiar direct elevul,
(în vârstă de cel puţin 14 ani)

BCU IAȘI UNIVERSITY LIBRARY

Anexa 4

Referat
întocmit de mentor cu privire la activitatea desfăşurată de student în timpul stagiului de practică

Unitatea Şcolară .....
Nr. ..... / .....

Referat

Privind practica pedagogică comasată a studentului.....

MENTOR:.....

Tema .....

Disciplina de referinţă .....

Precizări privind proiectul (argumentarea alegerii temei) -

Evaluarea condiţiilor de realizare:
- atitudini –

- comunicare

Evaluarea realizării proiectului:
- calităţi –

- limite –

- repere pentru aplicări ulterioare –

Nota propusă .....

Semnătura mentorului,

Semnătura cursantului

Confirmare de aplicare din partea conducerii şcolii

Semnătura director,

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

1) Coteanu I., Seche L., Seche M., *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Sibiu, 1975

2) Velea S., *Agenda europeană – Ghidul profesorului*, First Advertising Agency International, România, 2006

3) Savin I., *Metode educaţionale utilizate la ora de dirigenţie*, Ed. Princeps, Iaşi, 2006

4) Anexa , M.Ed.C.T.,*Statutul cadrului didactic – mentor*

5) Ceauş M., Preda L., Gagiu A., Petrache M.,*Drumuri în educaţie,* Ed. Didactic Pres, Slatina, 2004

6) Ghica V.,*Ghid de consiliere şi orientare şcolară,* Ed. Polirom, Iaşi, 1998

7) Stoica C., *Educaţie şi comportament,* Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998

8) Ciama D., *Ghidul profesorului diriginte,* Ed. Demia, Deva, 2004

9) Sălăgean D., Ţinică S., Pintilie D., *Ora educativă,* Ed. Eurodidact, Cluj – Napoca, 2004

10) Caraman I., *Din caietul de dirigenţie*, Ed. Porto Franco, Galaţi, 1996

11) Carcea M., *Cunoaşterea personalităţii,* - partea I, suport de curs I.D.D., 2000

12) C.C.D., *Implementarea programei de consiliere / orientare,* Iaşi, 2006

13) Niţucă C., Carcea M., *Caiet de practică pedagogică,* Iaşi, 2005

14) Calotă R., Mărgineanu D.,*Programa activităţii educative în învăţământul preuniversitar*, 1994

15) Legea 272/2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului, publicată în M. Of. partea I nr. 557/23.06.2004

16) Lege nr. 61 din 27 septembrie 1991 *** Republicată pentru sancţionarea faptelor de încălcare a unor norme de convieţuire socială, a ordinii şi liniştii publice, publicat în: Monitorul Oficial nr. 9 din 24 ianuarie 1997

17) Programe şcolare pentru aria curriculară „Consiliere şi orientare", clasele a IX-a – a XII-a, aprobat prin ordinul ministrului Nr. 5287 / 09.10.2006

POLITEHNICAL UNIVERSITY LIBRARY

Editura PERFORMANTICA
Institutul Naţional de Inventică, Iaşi
performantica@inventica.org.ro
Iaşi, Campusul Universitar "Tudor Vladimirescu",
Corp T24, Etaj 1, PO Box 727
Tel/fax: 0232-214763

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lucrarea Managementul clasei de elevi prin contribuţia celor trei autori ai ei : conf.dr. Elena Tiron, cercetător ştiinţific dr. Dan Gabriel Sîmbotin şi prof.gr.did. I, dr. Irina Isabela Savin filtrează şi îmbină experienţa din învăţământul universitar, cu cea din domeniul cercetării ştiinţifice şi nu în ultimul rând cu experienţa practicii educaţionale. Este o întâlnire necesară şi benefică care s-a finalizat într-o nouă viziune cuprinzătoare şi utilă asupra managementului clasei de elevi, asupra crizei manageriale din clasa de elevi, cu sensurile ei multiple, aglutinate într-un conglomerat pozitiv-negativ.

Managementul educaţional şi cel al clasei de elevi au ca domeniu de acţiune educaţia şi implicit clasa de elevi, îşi păstrează caracterul interdisciplinar al managementului ca ştiinţă , priveşte într-o perspectivă sistemico-situaţională activităţile de proiectare, planificare, organizare, consiliere, evaluare educaţională, cu scopul rezolvării disfuncţionalităţilor inerente sau al crizelor posibile.

Lucrarea se adresează studenţilor care sunt antrenaţi în studiul domeniului ştiinţelor educaţiei, dar şi dascălilor, din toate domeniile, şi nivelele educaţionale, şi tututror celor interesaţi. Managementul clasei de elevi priveşte în interacţiune aspectele teoretice ale diferitelor şcoli şi orientări manageriale, cu cele aplicative, necesare consolidării şi evaluării cunoştinţelor studenţilor, care se pregătesc pentru a deveni profesori, dar şi cu cele practice necesare desfăşurării practicii educaţionale a acestora.

INVESTEŞTE ÎN OAMENI!

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013
Axa prioritară: 1 „Educatia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi societăţii bazate pe cunoaştere"
Domeniul major de intervenţie: 1.3 "Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare"
Titlul proiectului: "EDU TEHNIC FORMA PLUS"
Cod Contract: POSDRU/19/1.3/G/33739
Beneficiar: UNIVERSITATEA TEHNICĂ "GHEORGHE ASACHI" DIN IAŞI
Data: 01.06.2011
Tiraj: 150 exemplare
Editor: Universitatea Tehnică "Gheorghe Asachi", Iaşi

Conţinutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziţia oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.